

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

BIAIS D'AUTO-ÉVALUATION DE COMPÉTENCE SOCIALE, PERCEPTION DU  
SOUTIEN SOCIAL ET DIFFICULTÉS D'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE À  
L'ADOLESCENCE

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

KARINE BÉDARD

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce à des bourses octroyées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), le Centre de Recherche sur le Développement Humain (CRDH) ainsi que la fondation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Tout d'abord, je souhaite remercier Thérèse Bouffard, ma directrice de thèse, pour m'avoir soutenue, défendue et encouragée tout au long de cette aventure. Son encadrement, son intelligence, ses conseils avisés et sa présence quotidienne m'ont permis d'aller au bout de mon projet. Merci Thérèse de m'avoir aidée à dépasser mes limites et à croire en moi. J'ai le sentiment profond, qu'à tes côtés, je me suis bonifiée comme chercheure mais aussi comme individu.

J'aimerais ensuite remercier Pascal Pansu sans qui ce projet n'aurait pas eu lieu. Son humanité, sa rigueur et ses relectures attentives m'ont été d'une aide inestimable. Merci Pascal de m'avoir si chaleureusement accueillie dans ton laboratoire à Grenoble. Merci à toute son équipe, les gens du laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université de Grenoble, pour leur gentillesse lors de mon séjour. Merci spécialement à Natacha Boissicat pour sa précieuse collaboration et surtout, pour m'avoir si bien accompagnée en terre étrangère.

Je tiens à remercier mes collègues de travail de l'Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires avec qui j'ai partagé les plus beaux moments de mon doctorat. C'est un plaisir de travailler en votre compagnie. Les heures de dîner, remplies de fous rires, me manqueront. Je tiens aussi à remercier mes superviseuses cliniques de m'avoir éclairée sur ce qu'était le soutien inconditionnel.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à ma famille et mes amis. Merci à mes parents et ma sœur pour votre présence, vos encouragements et aussi, pour m'avoir donné le goût d'apprendre. Les nombreuses heures passées à m'assister dans mes travaux scolaires ont certainement contribué à mon désir de poursuivre des études doctorales. Merci à mes amis, anciens et nouveaux, pour leur grande compréhension, leur complicité et leur soutien. Cet essai montre à quel point vous jouez un rôle important dans ma vie.

À vous tous,

Merci



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
1.1 Défis adaptatifs à l'adolescence .....	4
1.1.1 Changements pubertaires .....	4
1.1.2 Changements cognitifs .....	6
1.1.3 Modifications environnementales .....	9
1.1.4 Importance du groupe des pairs à l'adolescence .....	11
1.2 Le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale .....	13
1.3 Le modèle d'adaptation psychosociale à l'adolescence de Harter .....	15
1.4 Le soutien social .....	18
1.4.1 Le soutien des parents .....	20
1.4.2 Le soutien des pairs .....	23
1.4.3 Effet médiateur du soutien des parents et des pairs .....	26
1.5 Objectifs et hypothèses de recherche .....	28
CHAPITRE II	
THE RISKS FOR ADOLESCENTS OF NEGATIVELY BIASED SELF-	
EVALUATIONS OF SOCIAL COMPETENCE: THE MEDIATING ROLE OF SOCIAL	
SUPPORT .....	30
Literature Overview .....	33
Bias in Self-Evaluation of Social Competence and Related Outcomes .....	33
Social Support and Related Outcomes .....	35
Mediating Role of Social Support .....	37
Goal and Hypotheses .....	38

Method .....	39
Participants.....	39
Procedure .....	40
Measures .....	41
Overview of the Analyses .....	43
Results.....	44
Descriptive statistics .....	44
Correlations.....	45
Testing the Mediation Hypothesis .....	47
Discussion .....	50
CHAPITRE III	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	75
3.1 Biais d'auto-évaluation et adaptation psychosociale .....	77
3.2 Biais d'auto-évaluation et perception du soutien social .....	79
3.3 Rôle médiateur du soutien des parents et des pairs.....	80
3.4 Limites et forces de l'étude.....	83
3.5 Avenues de recherches futures.....	86
3.6 Implications et retombées pratiques.....	88
3.7 Conclusion .....	89
APPENDICE A.....	91
APPENDICE B.....	98
RÉFÉRENCES .....	105

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1	Means and standard deviations of independent, dependant and mediating variables by students' gender	70
Tableau 2	Partial correlations (controlling for age) among the study variables for boys	71
Tableau 3	Partial correlations (controlling for age) among the study variables for girls	72
Figure 1	Le modèle des prédicteurs de l'adaptation psychosociale à l'adolescence	17
Figure 2	Mediation effects among boys	73
Figure 3	Mediation effects among girls	74

## RÉSUMÉ

Nombre d'études ont montré que la présence d'un biais d'auto-évaluation négatif de sa compétence sociale nuit au bon fonctionnement social des jeunes. En effet, même bien acceptés et appréciés des autres, ceux qui croient le contraire éprouvent de l'anxiété dans les situations sociales, rapportent des attitudes nuisibles à leur intégration comme la timidité, le retrait ou l'évitement social (Cillessen & Bellmore, 2004) et sont plus sujets à éprouver des symptômes dépressifs (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, & Wanner, 2002). L'adaptation psychosociale de ces jeunes serait aussi influencée par leur perception du soutien reçu des personnes significatives dans leur entourage (Harter, 1999). Cet essai propose d'explorer, chez des jeunes à l'adolescence, le rôle de leur perception du soutien de leurs parents et leurs pairs dans la relation entre leur biais d'auto-évaluation de leur compétence sociale d'une part, et leurs symptômes dépressifs, leur anxiété sociale et leur évitement social d'autre part.

Le premier objectif vise à examiner les liens entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et l'adaptation psychosociale telle que révélée par la présence de symptômes dépressifs, d'anxiété sociale et d'évitement social. Le second objectif vise à examiner les liens entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et la perception du soutien social des parents et des pairs. Finalement, l'examen du rôle médiateur de la perception du soutien des parents et des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et l'adaptation psychosociale constitue le troisième objectif.

544 (270 filles) adolescents (âge moyen = 15 ans, 1 mois) de la région de Grenoble (France) forment l'échantillon de cette étude. Ils ont été rencontrés durant les heures régulières de classe pour remplir un questionnaire sur leurs perceptions de compétence sociale, leur perception du soutien social reçu de leurs parents et de leurs pairs, leurs symptômes dépressifs, leur anxiété sociale et leur évitement social. En outre, une échelle de classement sociométrique (Asher & Dodge, 1986) a été utilisée pour évaluer le degré d'acceptation et d'intégration sociale de chacun des élèves tel qu'évalué par leurs camarades de classe. Pour ce faire, sur une liste présentant les noms de tous les élèves de la classe participant à l'étude, les jeunes ont indiqué sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point ils aimait jouer ou travailler avec chacun de leurs camarades. La mesure du biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale reposait sur la mise en correspondance de la perception que l'adolescent rapportait de sa compétence sociale et de la mesure sociométrique

complétée par ses camarades de classe signalant son degré de popularité comme partenaire d'activités sociales.

Les résultats indiquent que plus leur biais d'auto-évaluation de compétence sociale est négatif, plus les jeunes rapportent de symptômes dépressifs, de l'anxiété sociale et de l'évitement social. Ils indiquent aussi que le biais d'auto-évaluation de compétence sociale est plus fortement corrélé à la perception du soutien des pairs qu'à celle du soutien des parents. En lien avec le dernier objectif, les résultats révèlent que la perception du soutien parental agit comme un médiateur partiel dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale et les symptômes dépressifs, mais seulement chez les garçons. Aucun cas de médiation de la perception du soutien parental n'est observé chez les filles. Cependant, chez ces dernières, la perception du soutien des pairs est un médiateur partiel de la relation entre leur biais d'auto-évaluation de compétence sociale d'une part et les symptômes dépressifs, l'anxiété sociale et l'évitement social d'autre part. L'effet médiateur de la perception du soutien des pairs n'est trouvé chez les garçons que pour l'évitement social. Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent que la perception du soutien des pairs est un facteur de protection contre les effets délétères d'une moins bonne perception de compétence sociale, mais que ceci est particulièrement important chez les filles.

L'ensemble des résultats de cette étude amène à réfléchir sur la façon dont les parents et les pairs peuvent favoriser l'adaptation psychosociale des jeunes à l'adolescence, particulièrement lorsqu'ils présentent un biais négatif d'auto-évaluation de leur compétence sociale.

**MOTS CLÉS :** Perception de compétence, biais d'auto-évaluation de compétence sociale, soutien des parents, soutien des pairs, adaptation psychosociale, symptômes dépressifs, évitement social, anxiété sociale, adolescence.

## CHAPITRE I

### INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il est largement admis que les perceptions de compétence jouent un rôle central dans le développement de l'estime de soi (Bandura, 1977; 1989; Deci & Ryan, 1985; Harter, 1999). Depuis plusieurs années, de nombreux auteurs se sont intéressés à l'influence des perceptions de compétence dans les apprentissages et le fonctionnement scolaires. Une conclusion de certains de ces travaux est que la perception d'un élève de la réalité est un meilleur prédicteur de la façon dont il réagira aux situations que la réalité elle-même (Bouffard, Roy, & Vezeau, 2005; Bouffard, Vezeau, Roy, & Lengelé, 2011; Phillips & Zimmerman, 1990). Le fonctionnement optimal de l'élève nécessiterait qu'il possède les habiletés nécessaires à la réalisation des tâches en même temps qu'une perception positive de ses habiletés et de sa capacité de les utiliser correctement (Bandura, 1997). Or, des études ont montré que plusieurs élèves présentent un décalage entre leur compétence réelle et la perception qu'ils en ont. Ce décalage peut être positif et se traduire en une surévaluation de leur compétence, ou négatif, et se traduire alors par une sous-évaluation de leur compétence (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2002; Phillipps, 1984; 1987). Ce dernier phénomène est nommé biais d'auto-évaluation de sa compétence.

La capacité des jeunes à évaluer leur compétence est une question importante en psychologie du développement. Dans le domaine social, les perceptions de compétence contribuent au développement de l'estime de soi, particulièrement à

l'adolescence. Les enfants ayant un sentiment élevé d'affiliation et d'appartenance sont plus confiants, travaillent plus fort, montrent des affects plus positifs, éprouvent moins de problèmes intériorisés et réussissent mieux à l'école (Furrer et Skinner, 2003). Les études portant sur le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale montrent que, même bien acceptés et appréciés des autres, ceux qui croient le contraire éprouvent de l'anxiété dans les situations sociales, rapportent des attitudes nuisibles à leur intégration comme la timidité, le retrait ou l'évitement social (Cillessen & Bellmore, 2004) et sont plus sujets à éprouver des symptômes dépressifs (Brendgen et al., 2002).

Selon les théories sociocognitives, l'environnement social joue un rôle important dans le développement et le maintien des perceptions de compétence. Selon son principe de causalité triadique réciproque, Bandura (1986) soutient qu'il y aurait une influence réciproque entre les facteurs personnels internes (composantes cognitives, émotionnelles et biologiques), les comportements et l'environnement. Par exemple, l'enfant très agressif crée autour de lui un environnement hostile où ses pairs le fuient. Son isolement, sa mise à l'écart par ses pairs renforce sa conviction d'être indésirable et le prive d'expériences de socialisation et d'apprentissage de stratégies de gestion de ses conflits et émotions. Ainsi, à travers ses interactions avec son milieu, l'enfant participe au processus de déterminisme réciproque par lequel il contribue à modifier et façonner son environnement et vice versa (Bandura, 1997). En tenant compte de ses connaissances, de ses expériences de maîtrise, des exigences des situations et des caractéristiques du contexte, des rétroactions de son environnement sur ses actions, la personne se forge une représentation de son efficacité personnelle. Une fois établi, ce sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle majeur dans son fonctionnement et sa conception d'elle-même (Bandura, 1977; 1986, 1989; Markus, Cross, & Wurf, 1990).

Susan Harter (1999), chercheure émérite en psychologie du développement, souligne aussi l'influence de l'environnement dans le développement et le maintien des perceptions de compétence. Se réclamant de la théorie de l'attachement de Bowlby (1969), elle affirme que la manière dont l'enfant traite l'information est influencée par ses échanges avec les acteurs sociaux significatifs comme ses parents. Pour elle, les perceptions de compétence de l'enfant se construisent en grande partie via l'intériorisation de la perception qu'autrui a de lui dans différents domaines. Elle postule que lorsqu'il est bébé, l'enfant est informé sur sa valeur et sa compétence par la chaleur et la sensibilité des soins que lui prodiguent ses parents. Dès l'âge de deux ans, il serait apte à comprendre leurs attentes rendues manifestes à travers les rétroactions consécutives à ses performances. Il intérioriserait progressivement ces attentes qui deviendraient des critères pour s'évaluer et juger de sa compétence. Selon cette auteure, même si les jeunes enfants sont particulièrement influencés par le feedback fourni par les adultes, les jeunes adolescents demeurent sensibles au feedback d'autrui.

Cet essai s'inscrit dans cette perspective générale et vise à examiner le rôle de la perception du soutien des parents et des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et l'adaptation psychosociale à l'adolescence. Le premier chapitre est dédié à la présentation du cadre conceptuel sur lequel se fonde ce projet. Il est organisé en quatre sections portant sur les thèmes suivants : 1) les défis adaptatifs à l'adolescence et l'importance du groupe de pairs, 2) le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale, 3) le modèle d'adaptation psychosociale à l'adolescence de Harter, et 4) le soutien social. Le chapitre se termine par une description des objectifs et hypothèses de recherche de l'essai. La revue de littérature, la justification des objectifs et des hypothèses de même que la méthodologie et les résultats observés sont présentés dans le deuxième chapitre sous la forme d'un article scientifique maintenant publié. Enfin, le troisième chapitre porte sur la discussion des



résultats obtenus, aborde les limites et forces de l'étude, propose des pistes pour des recherches futures et suggère certaines retombées au plan clinique.

### 1.1 Défis adaptatifs à l'adolescence

L'adolescence est une période de transition marquée par de nombreux changements sur les plans physique, cognitif, social, psychologique et scolaire. Une littérature abondante propose que les changements durant cette période ont une incidence sur les perceptions de soi des adolescents et leur estime de soi (Andeman & Midgley, 1997; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford & Blyth, 1987). Les effets de ces changements sont d'autant plus saillants lors de la transition au secondaire où l'on observe une diminution des perceptions de compétence scolaire (Anderman & Maehr, 1994; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver, 1993) et sociale (Harter, 1983) ainsi qu'une augmentation de l'anxiété et des humeurs dépressives (Crockett, Gustavo, Wolff, & Hope, 2013; Crockett, Peterson, Graver, Schulenberg & Ebata, 1989; Hirsch & Rapkin, 1987). Hammen et Rudolph (2003) ainsi que d'autres chercheurs (Angold, 1988; Compas, 1997; Radloff, 1991) estiment que 10 à 30 % des jeunes présentent des symptômes dépressifs à l'adolescence et qu'entre 20 à 59% vivent des périodes prolongées d'humeur dépressive. Nous verrons dans la prochaine section, de façon plus détaillée, les nombreux changements à l'origine de ces problèmes d'adaptation. Nous verrons également l'importance du groupe de pairs dans l'adaptation des jeunes durant cette période.

#### 1.1.1 Changements pubertaires

Dans la plupart des sociétés modernes, l'adolescence est décrite comme le passage de l'enfance à l'âge adulte. Ce passage se caractérise principalement par de nombreux

changements de divers ordres, dont celui de l'apparence physique. On peut noter, entre autres chez les filles, l'apparition des menstruations et le développement de seins, chez les garçons, la mue de la voie et l'augmentation de la masse musculaire et chez les jeunes des deux sexes l'apparition de la pilosité, les changements cutanés, et une poussée de croissance. Ces changements n'arrivent pas sans heurts et génèrent des préoccupations et des soucis importants quant à l'image corporelle et à l'attraction physique des jeunes (Seidah & Bouffard, 2007; Harter, 2012). Par exemple, la maturation pubertaire a été associée à une diminution de l'estime de soi et à une augmentation des problèmes intériorisés chez les filles (Ge, Conger & Elder, 2001; Leon-Feldner, Reardon, Hayward, & Smith, 2008; Mendle, Turkheimer, & Emery, 2007). En général, les études montrent que les filles sont plus préoccupées que les garçons par les changements physiques que subit leur corps. Dans une étude menée auprès d'élèves de la troisième année du primaire à la cinquième année du secondaire, Harter (1993) a observé que la différence entre les filles et les garçons dans la satisfaction de leur apparence physique s'accroissait avec le niveau scolaire. Si la satisfaction de l'apparence physique des premières diminuait graduellement de la troisième année du primaire à la cinquième année du secondaire, celle des garçons demeurait relativement stable pendant toute la période. Quant à eux, Simmons et ses collègues (1979; 1987) ont comparé le développement de l'estime de soi des élèves devant s'adapter à un nouvel environnement scolaire lors du passage en septième année avec celui d'élèves demeurant dans le même établissement scolaire jusqu'en neuvième année. Les auteurs ont rapporté une diminution significative de l'estime de soi chez les filles pour qui le passage en septième année impliquait un changement d'école, ceci étant surtout vrai pour celles où ce passage coïncidait avec l'apparition des premières menstruations ou avec les premières fréquentations amoureuses (Simmons et al., 1979; Simmons & Blyth, 1987). Aucune fluctuation n'a été observée chez les filles demeurant dans le même établissement scolaire, ni chez les garçons, peu importe qu'il y ait ou non un changement d'école. Les auteurs ont conclu que la double transition (i.e. scolaire et pubertaire) sollicitait davantage les ressources

adaptatives des filles les rendant plus vulnérables que les garçons aux difficultés d'adaptation en période de transition au secondaire (Benoit, Lacourse, & Claes, 2013). Outre le sexe et le niveau de maturation pubertaire, les changements cognitifs survenant à l'adolescence pourraient aussi avoir un impact sur l'adaptation psychosociale des jeunes.

### 1.1.2 Changements cognitifs

L'arrivée à l'adolescence est marquée par des changements d'ordre cognitif dont l'atteinte du stade des opérations formelles au cours duquel l'adolescent acquiert la capacité de penser abstraitement. Il devient alors capable de manipuler et d'organiser autant les idées que les objets. C'est durant cette période qu'il fait l'acquisition du raisonnement hypothético-déductif souvent décrit comme la capacité d'élaborer, d'envisager et de tester des hypothèses qui peuvent porter sur des objets ou des situations issus du monde réel ou non. On observe aussi une augmentation de la capacité de la mémoire de travail et des connaissances stockés en mémoire à long terme. Alors que l'enfant se décrit comme une personne « bonne/mauvaise », l'adolescent se définit plus abstraitement et s'appuie davantage sur des caractéristiques internes (généreux, égoïste, patient, emporté, etc.) (Harter, 2012). Ces changements qualitatifs dans le traitement de l'information n'entraînent pas que des conséquences positives; ils peuvent aussi être à l'origine d'une introspection prononcée et d'une conscience de soi exacerbée.

Issu de la théorie piagétienne du développement intellectuel, le concept d'égoïsme se définit par un manque de différenciation entre son propre point de vue et celui d'autrui (Piaget, 1962). Elkind (1967) affirme que chacun des stades développementaux identifiés par Piaget (sensori-moteur, pré-opérationnel, opérationnel et formel) possède sa propre forme d'égoïsme. À l'adolescence, les

jeunes développent les habiletés cognitives suffisantes pour conceptualiser leurs pensées et celles d'autrui. Néanmoins, malgré leurs nouvelles habiletés cognitives, ils demeurent incapables de différencier leurs propres pensées de celles d'autrui et ont tendance à ne percevoir le monde qu'à partir de leur seul point de vue (Elkind, 1967).

Selon Elkind (1967), l'égoïsme à l'adolescence génère deux schèmes de pensée interreliés et complémentaires : l'auditoire imaginaire et la fabulation personnelle. Le premier est la conviction de l'adolescent que les personnes qui l'entourent s'intéressent autant que lui à ses pensées et ses sentiments (Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007). Se percevant comme le centre d'intérêt, l'adolescent se construit des scénarios afin de comprendre ce que les autres pensent de lui. Il s' imagine que les autres sont autant admiratifs ou critiques envers lui qu'il l'est lui-même et se sent comme un acteur devant un auditoire. Découlant de ce premier schème, le second est la croyance qu'il est unique ou spécial; ce qu'il vit est différent, plus important et plus intense que ce que les autres vivent de sorte que personne ne peut le comprendre (Alberts et al., 2007). Par exemple, l'adolescent vivant une rupture amoureuse a l'impression que personne ne comprend ce qu'il éprouve parce qu'il est le seul à avoir jamais ressenti cette douleur. Les comportements à risque des adolescents sont généralement associés à la fabulation personnelle où le jeune en vient à se sentir invulnérable (Alberts et al., 2007; Dolcini, Coh, Adler, Millstein, Irwin, Kegeles, & Stone, 1989; Galanaki, 2001; 2012). Par exemple, si les relations sexuelles sans protection sont dangereuses pour les autres, ceci ne s'applique pas à soi. Prendre de la drogue à répétition comporte un risque de développer de la dépendance pour les autres, mais pas pour soi.

À l'instar d'Elkind (1967), Enright, Lapsley et Shukla (1979) considèrent l'auditoire imaginaire et la fabulation personnelle comme deux conséquences de l'égoïsme à l'adolescence, mais voient aussi la centration sur soi comme une troisième

conséquence de ce phénomène. Joireman, Parrott et Hammersla (2002) affirment que cette forme générale d'introspection se décline en deux dimensions : les réflexions sur soi et les ruminations sur soi. Selon Trapnell et Campbell (1999), les réflexions sur soi sont motivées par un désir de mieux se connaître alors que les ruminations sur soi sont nourries par des doutes sur sa valeur personnelle. Nombre de recherches ont montré que les réflexions sur soi ont un caractère plus adaptatif que les ruminations sur soi. Si les premières sont associées à une plus grande connaissance de soi et à un meilleur fonctionnement psychologique, les secondes sont liées à une plus grande détresse psychologique (Takano, Sakamoto, Tanno, 2011; Takano & Tanno, 2009; Trapnell et Campbell, 1999).

Plusieurs études ont montré des liens entre l'égoïsme et l'adaptation psychosociale à l'adolescence. Elkind (1982; 1985) propose que l'égoïsme est à la source de distorsions cognitives et contribue à l'étiologie de certains troubles d'adaptation. Dans la littérature, l'auditoire imaginaire est généralement associé à la présence de dépression (Baron, 1986; Schonert-Reich, 1994) et celle d'anxiété sociale et d'évitement social (Kelly, Jones & Adam, 2002). Selon Baron (1986), un jeune ayant un haut niveau d'auditoire imaginaire en viendrait à intérioriser les évaluations négatives qu'il s' imagine être celles que les autres portent sur lui ce qui contribuerait à la présence de symptômes dépressifs. Dans le cas de la fabulation personnelle, elle a été davantage reliée aux problèmes extériorisés qu'intériorisés (Alberts et al., 2007; Arnett, 1992; Greene, Krcmar, Walters, Rubin, & Hale, 2000; Holmbeck, Crossman, Wandrei, & Gasiewski, 1994). Cependant, Goossens, Beyers, Emmen et van Aken (2002) ont observé que la dimension de l'unicité de la fabulation personnelle était liée la dépression, mais pas les dimensions d'omnipotence et d'invulnérabilité. Les auteurs rapportent que plus les adolescents se sentent uniques, plus ils disent vivre un sentiment de solitude et des symptômes dépressifs. Ainsi, un jeune convaincu de son

unicité et de l'exclusivité de ses émotions en viendrait à se sentir incompris et à se retirer progressivement, cette solitude contribuant à sa détresse psychologique.

### 1.1.3 Modifications environnementales

D'importantes modifications environnementales s'ajoutent aux changements physiques et cognitifs accompagnant l'arrivée à l'adolescence (Harter, 1999; Harter & Monsour, 1992, Rice & Dolgin, 2005). Le passage à l'école secondaire signifie habituellement devoir apprendre les règles et les politiques organisationnelles du nouveau milieu, s'adapter à différents comportements et de nouvelles attentes de la part des adultes et acquérir un statut social dans le nouveau groupe de pairs (Leonard & Elias, 1993). Contrairement à l'école primaire où les élèves ont un seul enseignant principal et occasionnellement quelques enseignants spécialisés, au secondaire ils doivent composer avec les exigences d'enseignants différents selon les matières au programme. Les jeunes doivent également apprendre à gérer un horaire de cours plus complexe (i.e. généralement échelonné sur une période de six à huit jours) que ce qu'ils ont connu jusqu'à maintenant et être plus efficaces dans l'organisation de leur travail. Aussi, ils doivent s'adapter à une école beaucoup plus grande, fréquentée par des pairs plus âgés (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reumen, Flanagan & Mac Iver, 1993).

La théorie de l'adéquation entre stade de développement et ressources de l'environnement stipule qu'il y a une mauvaise concordance entre les besoins reliés aux nouveaux enjeux psychosociaux des jeunes adolescents au moment de leur passage à l'école secondaire et les ressources du nouveau milieu scolaire (Eccles & Midgley, 1989). En d'autres termes, Eccles et Midgley (1989) affirment que les caractéristiques propres à l'école secondaire iraient à l'encontre des besoins des élèves au début de l'adolescence. Par exemple, au moment même où les adolescents

ont des besoins accrus d'autonomie, de soutien de la part des adultes et de prise de responsabilités, ils se retrouvent dans un environnement où les adultes sont moins disponibles et exercent une plus grande discipline et plus de contrôle qu'au primaire. Alors que les adolescents sont à une période où ils sont plus sensibles aux jugements d'autrui, ils se retrouvent dans un environnement plus impersonnel valorisant la compétition entre élèves et doivent composer avec des pratiques évaluatives plus exigeantes et standardisées que celles vécues à l'école primaire (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993). De plus, les adolescents doivent s'adapter à une modification de leur groupe de pairs alors qu'ils se retrouvent à une période de leur vie où ils accordent de plus en plus d'importance aux relations interpersonnelles. Ces auteurs considèrent que l'inadéquation entre les besoins des jeunes adolescents et les ressources de l'environnement scolaire entraînerait un déclin de la motivation scolaire au début du secondaire (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993). À ce jour, des études empiriques mettant explicitement en lien le degré d'adéquation entre les besoins des jeunes et les ressources de l'environnement scolaire au secondaire d'une part et les changements dans leur motivation et leur fonctionnement scolaire d'autre part manquent toujours. En outre, si les résultats de certaines études semblent confirmer un déclin de la motivation scolaire au passage au secondaire, (Eccles & Midgley, 1989; Gurtner, Monnard & Ntamakiliro, 2000), ceux d'autres études concluent à une absence de changement (Crockett et al., 1989; Denoncourt, 2005; Harter & Monsour, 1992).

Pour tenter de comprendre les différentes réactions des jeunes suivant leur transition du primaire au secondaire, des auteurs se sont intéressés aux facteurs individuels des élèves avant cette transition. Mc Dougall et Hymel (1998) ont observé que l'attitude envers l'école (valeur accordée à l'école, perception du support du professeur, implication), les comportements dérangeants et l'adaptation sociale (sentiment de solitude, perception d'intégration et d'intimité auprès des pairs) en sixième année du

primaire étaient liés au stress perçu au début de la première année du secondaire. Leonard et Elias (1993) ont montré que les habiletés sociocognitives de résolution de problèmes en sixième année favoriseraient l'adaptation au secondaire. Fait intéressant, l'étude de Cantin (2003) révèle une diminution du sentiment de compétence scolaire lors de la transition primaire-secondaire qui s'accompagne d'une augmentation du sentiment d'acceptation sociale des élèves. Selon lui, il est possible que les nouveaux arrivants au secondaire soient davantage portés à investir le domaine des relations sociales afin de s'adapter aux exigences de leur nouvel environnement scolaire. Ainsi, le réseau social des jeunes pourrait être appelé à jouer un rôle tout particulièrement important dans ce nouveau milieu.

#### 1.1.4 Importance du groupe des pairs à l'adolescence

L'identification des facteurs impliqués dans l'adaptation psychosociale des adolescents a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs en psychologie du développement depuis les 20 dernières années. Nombre de recherches soulignent que le bien-être des adolescents passe par l'établissement de rapports sociaux positifs avec les pairs. Certaines études indiquent que la qualité du réseau social, en termes de fréquence et de stabilité, est associée à une meilleure adaptation après le passage au secondaire (Berndt, 1989; Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007; Cantin, 2003; Cantin & Boivin, 2004; Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Fenzel & Blyth, 1986; Fenzel, 2000; Hirsch & DuBois, 1992).

Au début de l'adolescence, plusieurs changements prennent place dans les relations entre pairs. L'amitié du début de l'adolescence (11 à 13 ans), davantage centrée sur le partage d'activités et d'intérêts conjoints, se transforme progressivement vers une amitié plus intime et solidaire, où la réciprocité et la loyauté mutuelle prédominent. Les adolescents passent le plus clair de leurs journées en compagnie de jeunes de leur



âge et consacrent plus d'effort à maintenir des relations amicales positives avec leurs amis que les adolescents plus jeunes (Nagamine, 1999). Ces relations leur fournissent notamment du soutien émotionnel et un sentiment d'appartenance (Hartup & Stevens, 1999). Elles favoriseraient aussi l'acquisition d'habiletés sociales, telles que le développement de l'intimité, l'échange de confiance, la capacité à résoudre les conflits, la révélation de soi et les rencontres avec les pairs de l'autre sexe (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009). La nature de ces interactions et des échanges qui y ont cours renvoient au jeune l'image de la perception que les autres ont de lui ce qui influence en retour sa propre perception de soi (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996). L'intégration à un nouveau groupe d'amis, la redéfinition de leur statut parmi eux et l'adoption de nouvelles valeurs véhiculées par le groupe deviennent alors des enjeux développementaux importants.

Pour la majorité des jeunes, le passage à l'école secondaire n'altère pas la qualité des relations de soutien auxquelles ils ont accès. Au contraire, lors de la transition au secondaire, les jeunes rapportent percevoir plus de soutien social qu'au primaire (Cantin, 2003). Ils rapportent également que leurs nouvelles relations sociales sont aussi satisfaisantes sinon plus qu'à la fin de l'école primaire (Cantin, 2003). Selon Cantin (2003), l'accroissement du soutien social qui est offert aux élèves au secondaire témoigne des difficultés d'adaptation éprouvées par les élèves au moment où ils tentent de répondre aux exigences de leur nouveau milieu scolaire. Entre 12 et 14 ans, l'adhésion et la conformité au groupe de pairs semblent s'intensifier. À mesure que l'adolescent se forge une identité plus indépendante du groupe de pairs et prend de l'assurance, la conformité au groupe s'estompe progressivement (Claes, 1994). Certains élèves pourront toutefois éprouver des plus grandes difficultés à s'intégrer socialement, possiblement en raison de certaines lacunes sur le plan des compétences sociales. Aujourd'hui de nombreux auteurs s'entendent pour dire que les difficultés d'intégration sociale reposent, en partie, sur la perception de la personne

de son incompetence sociale, en particulier de son incapacité d'entrer ou d'être en relation avec autrui (Bukowski et al., 2011). Or, il arrive que cette perception soit injustifiée et représente un biais d'auto-évaluation. Des études ont montré que le jeunes affectés par ce biais d'auto-évaluation de leur compétence sociale ont une faible estime de soi les rendant plus susceptibles d'éprouver des symptômes dépressifs (Boivin, Hymel, & Hodges, 2001; Brendgen et al., 2002).

## 1.2 Le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale

La perception de compétence sociale résulte d'une évaluation subjective de la personne de ses habiletés et ressources nécessaires pour affronter les diverses situations relationnelles qui se présentent à elle et, *in fine*, se faire accepter par autrui (Bandura, 1986). Cette perception s'acquiert au fil des expériences sociales. Selon Bandura (1997), la tendance des jeunes à se joindre à des camarades qui ont les mêmes valeurs et intérêts qu'eux est un comportement désirable qui favorise le développement d'une perception de compétence sociale positive. À l'inverse, des relations sociales insatisfaisantes peuvent affecter négativement une telle perception et contribuer à diminuer la motivation à s'engager dans des interactions sociales (Ladd & Crick, 1989). D'autres études indiquent qu'une perception négative de sa compétence sociale est associée à des attitudes et problèmes de comportements peu favorables aux relations sociales, comme la timidité, le retrait social, le sentiment d'être mal accepté par les pairs et un faible sentiment de sa valeur personnelle (Connolly, 1989; Lee, Hankin, & Mermelstein, 2010; McElhaney, Antonishak, & Allen, 2008; Wheeler & Ladd, 1982). Ces attitudes et comportements contribuent à maintenir, voire augmenter leurs problèmes (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, & Wanner, 2004; Furman, 1996). S'attendant à être rejetés, ces jeunes deviendraient extrêmement sensibles aux moindres signes de rejet d'autrui (Downey, Lebolt,

Rincon & Freitas, 1998) et préféreraient éviter leurs pairs (Kaplan & Lin, 2000; Owens, 1994; Renouf & Harter, 1990; Scheff, Retzinger & Ryan, 1989).

Le caractère subjectif de l'évaluation de sa compétence sociale fait que cette dernière n'est pas toujours réaliste. Elle peut être positivement ou négativement biaisée. Par exemple, des études ont montré que l'évaluation de l'acceptation sociale de certains jeunes rapportée par leurs pairs était plus positive que leur auto-évaluation de cette même acceptation (Larouche, Galand & Bouffard, 2008; Patterson, Kupersmidt et Griesler, 1990). Bien qu'acceptés et appréciés des autres, ceux qui croient le contraire ressentent de la solitude, une insatisfaction de leur intégration sociale et de l'anxiété dans les situations sociales (Dobson, 1989; Cillessen & Bellmore, 1999; Cillessen & Bellmore, 2004; Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Hoffman, 1998; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000; Hymel & Franke, 1985; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Whitton, Larson & Hauser, 2008). Le biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence sociale a aussi été associé à plus de symptômes dépressifs (Cole et al., 1998; Hoffman et al., 2000; McGrath & Repetti, 2002). Comparés aux jeunes présentant un biais positif ou ne présentant aucun biais de leur compétence sociale, ceux affectés par un biais négatif rapportent une faible estime de soi, peu de confiance en soi et peu d'affects positifs (Bédard, Dupras, Lengelé & Bouffard, 2008). Brown, von Bank et Steinberg (2008) ont même montré que comparés à des adolescents appartenant à un groupe dont ils évaluaient la popularité de manière réaliste, ceux ayant une vision négative de la popularité de leur groupe d'appartenance (i.e, les sportifs, les nerds, etc.) rapportaient être plus déprimés.

En somme, avoir un biais négatif de sa compétence sociale alors qu'il est pourtant apprécié de ses pairs a des conséquences négatives sur le bien-être psychologique du jeune. Outre les croyances sur soi, la perception de la disponibilité et du soutien des personnes significatives dans l'entourage du jeune serait également impliquée dans

son niveau d'adaptation psychosociale tel que le suggère le modèle de Harter (1999; 2012) décrit dans la section suivante.

### 1.3 Le modèle d'adaptation psychosociale à l'adolescence de Harter

Depuis le début des années 1980 (1982, 1986-88, 1990, 1993, 1999, 2012), Susan Harter a consacré ses travaux à la clarification du concept d'estime de soi la conduisant à en proposer un modèle explicatif. Elle définit l'estime de soi comme un ensemble d'attitudes et d'évaluations générales qu'entretient une personne sur elle-même comportant des dimensions de satisfaction personnelle et de jugement de l'efficacité de son fonctionnement (Harter, 1990). En somme, il s'agit d'une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi, qui indique la valeur et la compétence que s'attribue la personne dans différents domaines.

Pour conceptualiser son modèle, Susan Harter s'est grandement inspirée des contributions théoriques anciennes de James (1842) et de Cooley (1902) sur l'estime de soi. Ces deux auteurs s'entendaient pour dire que l'individu s'évalue globalement et de manière spécifique dans divers domaines. Toutefois, leurs opinions divergeaient dans l'identification des déterminants de l'estime de soi. Pour James, l'estime de soi était déterminée par les perceptions de compétence dans des domaines de fonctionnement jugés importants. Il supposait même que l'impact des perceptions de compétence était conditionnel à l'importance accordée au domaine de fonctionnement. Dans sa perspective, l'estime de soi était affectée par une évaluation de faible compétence dans un domaine jugé important, mais ne l'était pas par une même évaluation dans un domaine jugé peu important. Pour sa part, Cooley (1902) considérait que le déterminant crucial de l'estime de soi était de nature sociale. Utilisant la métaphore du soi reflété dans le miroir (*looking-glass-self*), il proposait que les perceptions de compétence se construisaient à partir de l'intériorisation du

regard d'autrui. Autrement dit, il proposait que les messages explicites et implicites reçus de l'environnement social influençaient les perceptions de la personne de sa valeur (Harter, 1999).

Les travaux de Harter ont maintes fois confirmé le modèle de James que ce soit auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes (Harter, 1990; 2012). Les individus évaluent leur niveau de compétence dans divers domaines et ces évaluations peuvent varier d'un domaine à l'autre. Selon Dubois et Hirsch (2000), une telle conception correspond particulièrement à la réalité des adolescents. Prenant position contre les modèles traditionnels définissant l'estime de soi comme un concept global et unidimensionnel, Dubois et Hirsch (2000) valorisent une conception multidimensionnelle représentant mieux la complexité des évaluations de soi à l'adolescence. Ils soulignent que les changements cognitifs propres à cette période permettent une plus grande différenciation de l'évaluation de soi dans les domaines de plus en plus divers du fonctionnement des jeunes.

Lors de la vérification empirique du modèle de Cooley (1902), Harter (1990) a identifié quatre sources potentielles de soutien pour les adolescents : celui offert par les parents, les professeurs, les camarades de classe (i.e. les pairs), et les amis intimes. Les résultats de plusieurs de ses études révèlent des corrélations positives conséquentes, qui varient entre 0,50 et 0,56, entre le soutien perçu par les jeunes des personnes qui leur sont significatives et leur estime de soi (Harter, 1990). Ils révèlent aussi que le soutien des pairs et celui des parents sont plus fortement corrélés à l'estime de soi ( $r$  varie entre .42 et .46) que le soutien des professeurs et celui des amis intimes ( $r$  varie entre .27 et .37).

Initialement, les perceptions de compétence et le soutien social étaient vus par Harter comme des facteurs indépendants de l'estime de soi. Par la suite, elle a plutôt proposé

que les perceptions de compétence soient reliées ou même prédisent le soutien social reçu (Harter, 1990; Harter & Marold, 1993). Ainsi, plus un jeune se sent compétent, plus il est en mesure de recevoir du soutien. De façon plus précise, Harter (1999) allègue que les perceptions au plan de l'apparence physique, de l'acceptation sociale et de la compétence athlétique sont celles le plus fortement liées au soutien des pairs et que celles aux plans de la compétence scolaire et de la conduite/moralité le sont avec le soutien parental. Selon Harter (1999), en plus d'affecter l'estime de soi, les perceptions de compétence sociale et le soutien social auraient un impact sur l'humeur dépressive, les affects négatifs, la déconsidération de soi et la résignation. Mises ensembles, ces prises de position de Harter l'ont conduite à proposer un modèle théorique des prédictors de l'adaptation psychosociale à l'adolescence, illustré dans la Figure 1.

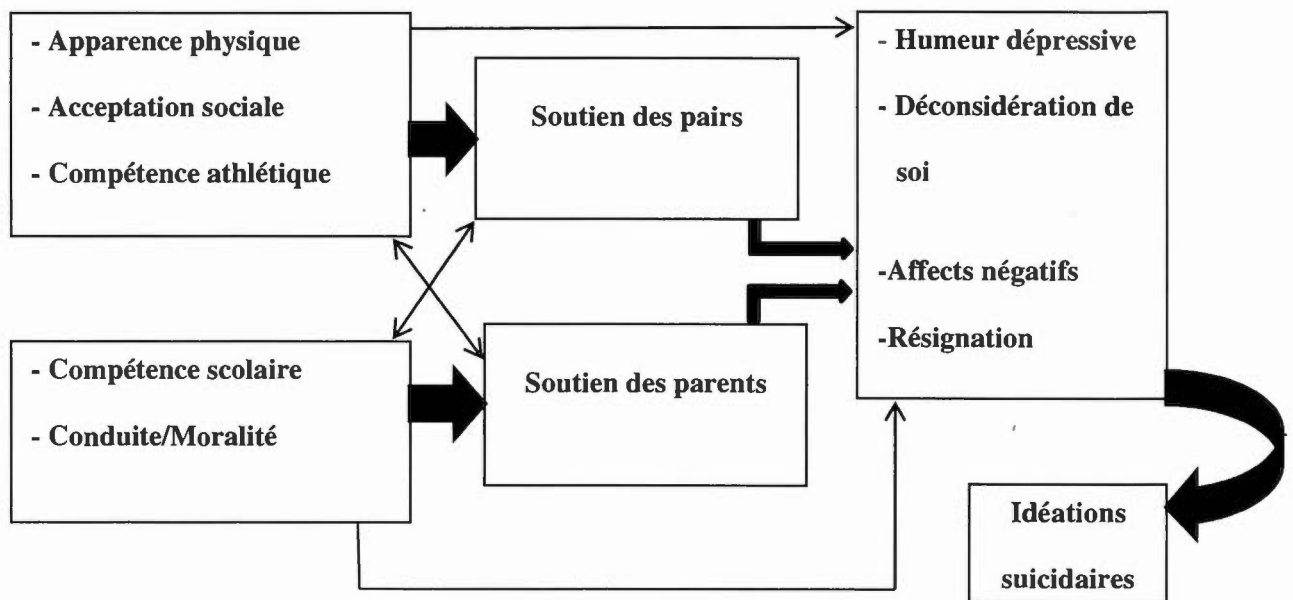


Figure 1. Le modèle des prédictors de l'adaptation psychosociale à l'adolescence (Harter, 1999; 2012).

Dans ce modèle, Harter a distingué deux regroupements de domaine de fonctionnement fondés sur les sources de soutien social, soit (1) l'apparence physique, l'acceptation sociale et la compétence athlétique et (2) la compétence scolaire, et la conduite/moralité. Pour elle, l'importance que les adolescents accordent à un domaine de compétence viendrait de l'importance que leur accordent ceux dont ils attendent le soutien : les pairs et les parents. Ainsi, parce qu'ils sont davantage valorisés par les jeunes de leur âge, les domaines composant le premier groupement seraient ceux où les perceptions de compétence des adolescents seraient liées au soutien des pairs. Comme la compétence scolaire et la conduite/moralité sont des domaines de fonctionnement jugés plus importants par les parents, ce seraient dans ces domaines que les perceptions de compétence seraient liées au soutien parental. Selon ce modèle séquentiel, le degré de soutien reçu par les pairs et les parents influencerait directement leur degré d'adaptation psychosociale, tel que révélé par l'humeur dépressive, les affects, la déconsidération de soi et la résignation. Enfin, ces aspects de l'adaptation psychosociale seraient liés éventuellement à l'apparition et la rumination d'idées suicidaires chez les jeunes. Ainsi, une perception de compétence négative dans le domaine de l'acceptation sociale précipiterait la désapprobation des pairs. Cette perception de compétence négative jumelée à l'absence de soutien de la part de ces derniers induirait chez le jeune des difficultés d'adaptation psychosociale résultant d'une humeur dépressive (Kamboukos, Alvarez, Totura, Santa Lucia, Gesten et Gadd, 2002; Seidah, 2004). Dans la section qui suit, nous nous attardons au rôle du soutien social, issu des pairs et des parents, dans le bien-être psychologique des jeunes à l'adolescence.

#### 1.4 Le soutien social

À l'instar d'Harter (1999), de nombreux chercheurs croient que l'adaptation psychosociale des adolescents est influencée par la qualité du soutien qu'ils

perçoivent recevoir des diverses personnes significatives dans leur entourage (Macek & JezekMasaryk, 2002; Newman & Newman, 2002; Tiedemann, 2000; Scholte, van Lieshout et van Aken 2001; Silverthorn et Crombie, 2002). Pour Cobb (1976), le soutien social comporte trois aspects : se sentir aimé, se sentir estimé et sentir que l'on appartient à un réseau social. S'intéressant aussi au soutien social, Caplan (1974) le décrit comme le nombre de relations interpersonnelles qui facilitent le fonctionnement social et psychologique. Aujourd'hui, le soutien social est généralement défini comme la perception de l'individu que les personnes significatives de son entourage l'estiment, lui reconnaissent de la valeur et le jugent digne d'être aimé et aidé. On considère généralement que cette perception améliore son fonctionnement, l'aide à gérer adéquatement les événements stressants, et atténue l'impact des situations d'adversité (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991; Malecki & Demaray, 2002; Weigel, Devereux, Leigh, & Ballard-Reisch, 1998).

Certains auteurs s'intéressent à d'autres aspects du soutien social, comme par exemple le soutien instrumental (ressources obtenues : par exemple, argent ou temps), le soutien informatif (informations ou conseils reçus sur un sujet précis) et le soutien évaluatif (feedback évaluatif) (Malecki & Demaray, 2002). Dans notre étude, nous avons opté pour la définition de Harter qui touche davantage la sphère affective du soutien social et qui se traduit en termes de confiance, d'amour et d'empathie. Dans son instrument de mesure sur le soutien social, Harter (1999) insiste sur l'importance pour le bien-être psychologique du jeune de se sentir accepté sans condition par les personnes qu'il considère importantes. Un soutien vu comme inconditionnel est celui où l'adolescent se sent aimé et soutenu pour ce qu'il est comme personne. Comme mentionné précédemment, Harter (1999) estime que c'est le soutien des parents et des pairs qui compte le plus à l'adolescence. Pour cette raison, nous nous intéresserons plus particulièrement à ces deux sources de soutien dans la présente étude.



#### 1.4.1 Le soutien des parents

L'adolescence est souvent perçue par les parents comme l'étape la plus difficile de l'éducation de leur enfant. Cette période de la vie est marquée par une augmentation des conflits mineurs entre parents et enfants et un détachement des figures parentales. Selon certains auteurs, ces changements relationnels reflèteraient un processus d'individuation et de séparation (Arnett, 1999; Collins, 1997). S'il y a une hausse temporaire des conflits, ceux-ci portent principalement sur des thèmes superficiels (Laursen et Collins, 2009), et l'attachement émotionnel des jeunes à leur famille reste fort (Levitt, Guacci-Franco, Levitt, 1993). Même si avec l'âge les enfants recherchent moins la proximité avec leur figure d'attachement et dépendent moins de sa présence en situation de stress, l'importance de sa disponibilité ne diminue pas vraiment (Bergin & Bergin, 2009). Cantin (2003) a observé que tout au long des deux premières années du secondaire, les parents demeuraient la principale source de soutien social à laquelle les élèves avaient accès. Il a noté cependant que le passage à l'école secondaire s'accompagnait d'une diminution de la satisfaction des élèves quant au temps passé avec leurs parents, ce qui pourrait refléter selon lui le besoin d'individuation des jeunes adolescents. De la même façon, Papini et Roggman (1992) ont observé que les liens entre les perceptions de compétence sociales et l'attachement mère-enfant et père-enfant augmentaient lorsque les élèves vivaient le stress de la transition primaire-secondaire. Ainsi, il semble qu'en période de stress, le soutien des parents demeure vital dans l'adaptation psychosociale des jeunes.

Plusieurs études ont montré un lien négatif entre le soutien des parents et les symptômes dépressifs (Newman, Newman, Newman, Griffen, O'Connors et Spas, 2007; Rueger, Malecki et Demaray, 2010; Rueger, Chen, Jenkins et Choe, 2014). À l'inverse, un faible soutien parental a été associé à de la détresse psychologique et des problèmes émotionnels (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005;

Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; Ystgaard, 1997). Brengden, Wanner, Morin, & Vitaro (2005) ont aussi rapporté qu'une relation difficile avec les parents augmentait les chances d'appartenir à une trajectoire d'humeur dépressive élevée, et ce peu importe le tempérament naturel du jeune.

Dans son étude longitudinale auprès de 1390 adolescents, Seidah (2004) a observé que le soutien des parents contribuait à une présence moindre de troubles intériorisés et extériorisés. Ce résultat va dans le sens de plusieurs études où le soutien parental est apparu comme le prédicteur le plus important dans la conduite et la moralité chez les jeunes (Kamboukos et al., 2002; Licitra-Kleckler & Waas, 1993; Wentzel, 1998). Scaramella et ses collaborateurs (1999) et Werner et Silbereisen (2003) sont arrivés aux mêmes conclusions proposant alors que les parents chaleureux, disponibles et constants dans leurs pratiques disciplinaires étaient susceptibles d'enseigner aux jeunes des façons appropriées d'interagir avec autrui et des habiletés à anticiper les conséquences liées à leurs comportements. Les jeunes exposés à un tel environnement familial seraient plus enclins à fréquenter des groupes d'amis ayant des conduites prosociales et, par le fait même, à s'engager eux-mêmes dans moins de comportements problématiques. Lord, Eccles et McCarthy (1994) ont aussi trouvé que les adolescents qui disaient avoir du soutien de leurs parents lors de la transition primaire-secondaire présentaient une augmentation de leur estime de soi et une attitude plus positive envers l'école. De la même façon, Newman et ses collaborateurs (2000) ont observé que les jeunes de minorité ethnique provenant d'un milieu défavorisé qui recevaient du soutien de la famille immédiate et éloignée présentaient un engagement, une motivation et des résultats scolaires plus élevés que ceux recevant un soutien plus faible de leur famille. Plusieurs autres études ont clairement montré l'importance du soutien des parents dans le fonctionnement scolaire des jeunes (Bempechat, & Shernoff, 2012; Côté, Bouffard, & Vezeau, 2014; Estell, & Perdue, 2013; Simons-Morton, & Chen, 2009).

En somme, les études sur le rôle du soutien parental dans l'adaptation des adolescents indiquent que les jeunes qui proviennent d'une famille où les parents sont présents et soutenant ont non seulement une estime de soi plus élevée, mais ont aussi moins de symptômes dépressifs et moins de problèmes de comportements (Brière, Archambault, & Janosz, 2013; Feiring & Taska, 1996; Lambert & Seidman, 2002; Marcotte, Marcotte, & Bouffard, 2002; Rueger, & Malecki, 2011; Seidah, 2004; Silverthorn & Crombie, 2002; Werner & Silbereisen, 2003).

Ceci étant dit, Rueger et ses collaborateurs se sont intéressés aux différences de genre dans la perception du soutien des parents. Ils ont noté que d'une étude à l'autre, les garçons et les filles rapportaient percevoir un soutien semblable de leurs parents, mais les garçons rapportaient recevoir davantage de soutien des parents que des pairs, alors que c'était l'inverse pour les filles (Rueger et al., 2010). Les auteurs soulignent aussi un manque de consensus dans les conclusions des études portant sur les différences de genre dans la relation entre le soutien social et les problèmes d'adaptation psychosociale (Rueger et al., 2010; Rueger et al., 2014). Par exemple, des études ont observé qu'un soutien parental plus élevé était associé à moins de dépression (Colarossi and Eccles, 2003; Slavin and Rainer, 1990), d'agressivité et de problèmes de conduite (Rueger & Malecki, 2011) et un bien-être psychologique plus élevé (Helsen et al., 2000) pour les filles mais pas pour les garçons. À l'inverse, d'autres études ont trouvé que le soutien parental était lié à une plus faible consommation de drogues et d'alcool, à moins de stress et de problèmes de conduite pour les garçons mais pas pour les filles (Lifrak, McKay, Rostain, Alterman, & O'Brien., 1997; Weist, Freedman, Paskewitz, Proescher, & Flahery, 1995). Quant à eux, Rueger et ses collaborateurs (2010) ont observé que, chez les garçons comme chez les filles, le soutien des parents prédisait négativement les symptômes dépressifs et positivement l'estime de soi, l'attitude envers l'école et les résultats scolaires. Au vu de ces études,

il semble évident que le soutien des parents joue un rôle dans l'adaptation psychosociale des adolescents; néanmoins les différences de genre impliquées dans ces relations ne sont pas claires.

#### 1.4.2 Le soutien des pairs

En 1953, le psychiatre Harry Stack Sullivan soulignait la place déterminante des relations amicales durant l'adolescence. Selon lui, les relations avec les pairs répondent mieux à certains besoins développementaux particuliers à cette période de la vie que celles avec les parents. Plusieurs études ont montré que le soutien des pairs a notamment un effet bénéfique sur l'adaptation sociale et émotionnelle des adolescents (Bukowski et al., 2007; Chan & Poulin, 2007; Demaray et al., 2005; Dobow et al., 1991; Levitt, Levitt, Bustos, Crooks, Santos, Telan, Hodgetts, & Milevsky, 2005; Newman & Newman, 2002; & Rueger et al., 2010).

Par exemple, Newman et ses collaborateurs (2007a; 2007b) rapportent qu'une fois l'effet de diverses variables démographiques contrôlé (i.e. la scolarité des parents et l'âge, le genre, et l'ethnie des jeunes), le soutien du groupe de pairs est négativement corrélé aux troubles intériorisés et extériorisés des adolescents: plus les adolescents rapportent disposer de ce soutien, moins ils présentent de difficultés d'adaptation psychosociale. Plusieurs recherches vont en ce sens et affirment qu'un faible soutien des pairs est associé à des symptômes dépressifs (Brendgen et al., 2005; Cheng, 1997; Licitra-Kleckler & Waas, 1993; Newman et al., 2007a; Seidah, 2004; Wentzel & McNamara, 1999). Un faible soutien des pairs a aussi été corrélé à des comportements d'évitement, d'isolement et de résignation (Kashani, Canfield, Borduin, Soltys, & Reid, 1994). Selon Seidah (2004), même si un soutien adéquat et

sensible des parents est relié à une présence plus faible de troubles intériorisés, le groupe des pairs joue le rôle principal dans l'importance de ce type de trouble.

L'étude de Wentzel (1998) auprès d'un échantillon d'adolescents de 12 à 13 ans a montré que les jeunes qui se sentent acceptés et soutenus par leurs pairs ont tendance à présenter plus de comportements prosociaux à l'école. Il semble que le soutien des pairs influence l'émission de comportements prosociaux. Demaray et ses collaborateurs (2002; 2005) ont observé des résultats semblables; le soutien des camarades de classe avait un impact similaire au soutien des parents et était associé à moins d'anxiété, de symptômes dépressifs, de phobie sociale, de sentiment d'inadéquation et à de meilleures relations interpersonnelles et une estime de soi plus élevée. Notons toutefois que selon ces auteurs, le soutien des camarades de classe joue un rôle plus significatif dans l'adaptation psychosociale que le soutien d'amis proches (Demaray et al., 2005).

Il apparaît aussi dans les études que le soutien des pairs a un impact sur la sphère scolaire (Dunn, Putallaz, Sheppard, & Lindstrom, 1987; Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Wisaman, 1997). Le soutien des pairs favorisent l'engagement scolaire (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Wang, & Eccles, 2012), alors que la victimisation par les pairs a l'effet inverse (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg, & Thompson, 2010). Dans l'étude longitudinale de Dubow et ses collaborateurs (1991), les auteurs ont montré que les jeunes qui percevaient une amélioration du soutien disponible de leurs pairs sur une période de deux ans se comportaient plus adéquatement et étaient plus compétents au plan scolaire. Le soutien des pairs, d'une façon moins importante cependant que celui des parents, a été corrélé aux aspirations et aux attentes envers les études et à la carrière (Wall, Covell, & Macintyre, 1999).

En somme, un faible soutien des pairs semble être associé à une faible estime de soi et à une plus grande présence de problèmes émotionnels (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Dionne, Tremblay, & Boivin, 2013; Garnefski & Diekstra, 1996; Levitt, et al., 2005; Wenz-Gross et al., 1997).

Concernant les différences de genre, des études ont montré que les filles rapportaient des scores plus élevés de soutien des pairs que les garçons (Cheng & Chan, 2004; Furman & Buhrmester, 1992; Rueger, Malecki, & Demaray, 2008; Rueger et al., 2010). Selon la plupart des études, le soutien des pairs serait lié à la présence de symptômes dépressifs et à l'estime de soi chez les garçons comme chez les filles (Colarossi & Eccles, 2003; Licitra-Kleckler, & Waas, 1993). Néanmoins, d'autres auteurs ont documenté des différences de genre dans leurs résultats. Par exemple, Slavin et Rainer (1990) ont trouvé que le soutien des pairs était corrélé à une présence moindre de symptômes dépressifs chez les filles mais pas chez les garçons alors que Bogard (2005) a noté que la relation entre le soutien des pairs et l'adaptation psychosociale n'était significative que chez les garçons. À l'instar de Bogard (2005), Rueger et ses collaborateurs (2010) ont observé que le soutien des camarades de classe était corrélé significativement aux symptômes dépressifs et marginalement à l'attitude envers l'école chez les garçons uniquement.

Connelly (1993) affirme que le soutien des pairs atténue l'impact des événements stressants en fournissant des émotions positives associées au sentiment d'appartenance et de l'information nécessaire pour minimiser les conséquences physiques et psychologiques d'événements négatifs. À l'instar de Connelly (1993), d'autres études ont montré que les relations entre pairs exerçaient un effet positif sur l'adaptation sociale et émotionnelle des adolescents en leur offrant du soutien sous forme d'approbation (Davidson & Demaray, 2007; Nilsen, Karevold, Roysamb, Gustavson et Mathisen, 2013).

#### 1.4.3 Effet médiateur du soutien des parents et des pairs

Dans son étude sur la direction du lien entre l'estime de soi générale et la satisfaction de son apparence physique chez les adolescents, Seidah (2004) a examiné la présence de troubles intériorisés et extériorisés et a vérifié si la qualité du soutien des parents et du groupe de pairs avait un rôle médiateur dans la relation entre la prépondérance accordée à l'apparence physique et la présence de ces troubles. Ses résultats montrent notamment que la prise en compte des deux sources de soutien social permettait d'accroître la variance expliquée dans les symptômes de troubles intériorisés et extériorisés. Selon elle, le rôle du soutien des pairs à l'adolescence ne remplace pas, mais se juxtapose à celui du soutien des parents (Brown, 1990; Harter, 1999; Wentzel, 1998). C'est aussi à cette conclusion que sont arrivés d'autres auteurs : les effets de ces deux sources de soutien seraient complémentaires et additifs plutôt que compensatoires (Cantin, 2003; Harter, 1992; Kamboukos et al., 2002; Rueger et al., 2010).

Selon certains auteurs, l'importance relative du soutien des parents et des pairs varierait selon le genre et le domaine de fonctionnement (Cheng & Chan, 2004; Colarossi & Eccles, 2000; Dupras, 2012; Harter, 1999; Helsen et al., 2000; Wentzel, Russell, & Baker, 2015). Dans son étude menée auprès de 1641 jeunes âgés de 12 à 18 ans, Dupras (2012) s'est intéressée à l'impact sur le bien-être psychologique des jeunes d'une estime de soi conditionnelle à la survenue d'événements positifs et négatifs dans des domaines de fonctionnement considérés importants à leurs âges. Autant chez les garçons que les filles, avoir une estime de soi fondée sur le fait d'être acceptés par les pairs était associé positivement à la perception du soutien des parents et des pairs, cette perception du soutien de ces deux sources contribuant alors à une présence moindre de symptômes dépressifs. La relation entre la dépendance de son estime de soi à la réussite scolaire et la présence de symptômes dépressifs était

médiatisée par la perception du soutien des parents, mais chez les filles seulement. Inversement, dans le cas d'une estime de soi conditionnelle à la compétence sportive et athlétique, l'effet du soutien parental n'était significatif que chez les garçons. Ce patron de résultats suggère que l'effet du soutien social varie en fonction du genre et du domaine de fonctionnement (Dupras, 2012; Seidah, 2004).

Finalement, plus proche du cadre de la présente étude, deux études se sont penchées sur l'effet médiateur du soutien social dans la relation entre la compétence sociale et les symptômes dépressifs. Lee et ses collaborateurs (2010) ont observé que les conflits avec les parents, mais pas ceux avec les pairs, jouaient le rôle de médiateurs dans la relation entre les habiletés sociales et les symptômes dépressifs. Les garçons comme les filles qui rapportaient une faible perception de compétence sociale disaient vivre plus d'interactions négatives avec leurs parents, et présentaient plus de symptômes dépressifs. Enfin, dans une étude récente, Nilsen et ses collaborateurs (2013) ont montré que le soutien des pairs médiatisait le lien entre les habiletés sociales et les symptômes dépressifs chez les filles, mais pas chez les garçons. À l'exception des études de Lee et al. (2010) et de Nilsen et al. (2013), nous n'avons pas trouvé d'autres études qui ont examiné les différences de genre dans le rôle médiateur du soutien social. Nous porterons une attention particulière à ce facteur dans cet essai.

Les études ayant porté sur le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale sont encore peu nombreuses à ce jour et ont plus souvent examiné de jeunes enfants que des jeunes à l'adolescence. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné si le soutien des parents et des pairs est un médiateur dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et la présence de problèmes intérieurs.



### 1.5 Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif de cette étude était d'examiner le rôle médiateur de la perception du soutien social perçu des parents et des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et les difficultés d'adaptation psychosociale vécues à l'adolescence telles que manifestées par la présence de problèmes intériorisés. Trois objectifs spécifiques ont été poursuivis.

Le premier était d'examiner les liens entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et les variables d'adaptation psychosociale. Nous fondant sur les nombreuses études ayant montré que des perceptions négatives de sa compétence sociale étaient associées à des problèmes de comportements ainsi qu'à des problèmes intériorisés, notre première hypothèse postulait que plus les jeunes présenteraient un biais positif important, moins ils rapporteraient de symptômes dépressifs, de l'anxiété sociale et de l'évitement social.

Le deuxième était d'examiner les liens entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et le soutien social perçu des parents et des pairs. Selon Harter (1999), à l'adolescence, la perception de compétence sociale agirait particulièrement sur le soutien des pairs. Aussi, notre deuxième hypothèse était que le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale serait plus fortement lié à la perception du soutien des pairs qu'à la perception du soutien des parents.

Finalement, l'examen du rôle médiateur de la perception du soutien des parents et des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et la présence de problèmes intériorisés constituait le troisième objectif. Selon Harter (1999), le soutien des pairs et celui des parents agiraient comme médiateurs dans la

relation entre des perceptions négatives de sa compétence sociale et la présence de difficultés d'adaptation psychosociale, en particulier des problèmes intériorisés. Toujours selon Harter (1999), le rôle du soutien des pairs serait plus prégnant que celui du soutien des parents. Aussi, notre dernière hypothèse était que l'effet médiateur de la perception du soutien des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et la présence de problèmes intériorisés serait plus important que celui de la perception du soutien des parents.

Ces objectifs et hypothèses de recherche ont été examinés dans une étude empirique qui a fait l'objet d'un article maintenant publié chez *Journal of Adolescence*. Le prochain chapitre présente cet article dont le contexte théorique comportera, inévitablement, un certain degré de redondance avec des informations du présent chapitre.

## CHAPITRE II

# THE RISKS FOR ADOLESCENTS OF NEGATIVELY BIASED SELF-EVALUATIONS OF SOCIAL COMPETENCE: THE MEDIATING ROLE OF SOCIAL SUPPORT (ARTICLE SCIENTIFIQUE)

The Risks for Adolescents of Negatively Biased Self-Evaluations of Social  
Competence: the Mediating Role of Social Support

Bédard, K., Bouffard, T. & Pansu, P. (2014). The risks of a negative self-evaluation of social competence at adolescence: The mediating role of social support. *Journal of Adolescence*, 37, 787-798.

### Abstract

This study conducted among 544 adolescents ( $M = 15.1$  years,  $S.D. = .82$ ) examined whether perceived social support from parents and peers mediated the relationship between biased self-evaluations of social competence and internalizing problems. The results showed negative links between bias in self-evaluation and depressive symptoms, social anxiety and social avoidance. Bias in self-evaluation of social competence was more strongly related to perceived peer support than perceived parental support. Gender differences were observed in the mediating role of social support. Among boys, parental support was a partial mediator only of the link between bias in self-evaluation and depressive symptoms. While perceived peer support was a partial mediator of the links between bias in self-evaluation and depressive symptoms, social anxiety and social avoidance in girls, this was the case only for social avoidance in boys. These findings suggest that girls may show vulnerability to peer emotional support at an earlier age than boys.

*Keywords:* bias in self-evaluation of social competence, social support, gender differences, internalizing problems, adolescence

## The Risks for Adolescents of Negatively Biased Self-Evaluations of Social Competence: the Mediating Role of Social Support

Some people seek solitude and feel good when they are alone. For others, solitude leads to anxiety and a deep sense of isolation. In 1953, psychiatrist Harry Stack Sullivan proposed that adolescents who are unable to create a place for themselves in the peer group develop feelings of inferiority and psychological distress. Sixty years later, this premise still appears to be valid, having been confirmed by numerous studies: social adjustment problems are associated with psychological distress, expressed through suicidal behavior, delinquency, anxiety problems and depressive symptoms (Bukowski, Burhmester & Underwood, 2011). Many authors now agree that social integration problems stem partly from a self-perception of social incompetence, particularly, a perception that one is unable to form relationships with others (Bukowski et al., 2011). Feeling connected to others and feeling that we matter to significant others is a fundamental human need (Deci & Ryan, 1985). Our study investigated the role of perceived social support from parents and peers in the link between biased self-evaluations of social competence and psychosocial adjustment problems.

### Literature Overview

#### Bias in Self-Evaluation of Social Competence and Related Outcomes

Perception of one's own social competence derives from subjective self-evaluation of one's abilities and resources needed to deal with the various relational situations in which one may engage, and ultimately, to be accepted by others

(Bandura, 1986). This self-perception develops through social experiences.

According to Bandura (1997), the tendency of adolescents to seek out friends who share their values and interests is a desirable behavior that fosters the development of a positive perception of their own social competence. On the other hand, unsatisfactory social relations can negatively affect their self-perception of social competence and lower their motivation to engage in social interactions (Ladd & Crick, 1989).

Given the subjective nature of self-perceptions of social competence, these perceptions are not always accurate. They can be biased, either negatively or positively. For example, studies have shown that, relative to their peer group's appraisal of them, some youths negatively assess the degree to which they are accepted by their peers (Brendgen, Vitaro, Turgeon & Poulin, 2002; Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004; Cillessen & Bellmore, 1999; Cillessen & Bellmore, 2004; Larouche, Galand & Bouffard, 2008). Adolescents who feel that they are not well accepted and appreciated by others, despite evidence to the contrary, experience several negative outcomes related to social functioning and psychological well-being. Numerous studies have shown that a negative perception of social acceptance, whether biased or not, is associated with negative attitudes and adaptive problems such as shyness, social avoidance, low self-confidence, depressive symptoms and aggressive and conduct problems over time (Bergeron, Valla, Smolla, Piché, Berthiaume & St-Georges, 2007; Brown, von Bank & Steinberg, 2008; Caprara, Steca, Cervone & Artistic, 2003; Cole, Martin, Peeke, Seroczynski &

Hoffman, 1998; Hoffman, Cole, Martin, Tram & Sercozynski, 2000; Kistner, David-Ferdon, Repper & Joiner, 2006; Lee, Hankin & Mermelstein, 2010; McElhaney, Antonishak & Allen, 2008; McGrath & Repetti, 2002; Whitton, Larson & Hauser, 2008).

According to Brendgen et al. (2004) and others (e.g. Furman, 1996), these attitudes and behaviors are unfavorable to healthy social relations and contribute to maintaining and even increasing initial problems in this area. For example, children who expect to be rejected may develop high sensitivity and negative responsiveness to any cues indicating even a small risk of rejection (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas, 1998) and thus choose to avoid peer relationships (Kaplan & Lin, 2000; Owens, 1994; Scheff, Retzinger & Ryan, 1989). In doing so, youths impede their social relations and thereby miss opportunities to develop social skills and benefit from the social support that derives from positive social interactions (Bandura, 1986; 1997; Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

#### Social Support and Related Outcomes

Several studies have shown significant associations between depression and low social support (Bergeron, et al., 2007; Harter, 1999; Macek & JezekMasaryk, 2002; McDonald, Bowker, Rubin, Laursen & Duchene, 2010; Rubin, Dwyer, Kim, Burgess, Booth-Laforce & Rose-Krasnor, 2004; Tiedemann, 2000; Scholte, van Lieshout & van Aken 2001; Silverthorn & Crombie, 2002; Wentzel & McNamara, 1999). During adolescence, there are several potential sources of social support: youths are responsive to support from parents, teachers, siblings and peers such as



classmates and close friends. Harter (1999) proposed that peer support and parental support are the most important during adolescence. Several studies have supported this idea. Youths who perceive that their parents are available and supportive report fewer depressive symptoms and violent behaviors than youths who are unsure of their parents' support (Marcotte, Marcotte & Bouffard, 2002; Sheeber, Hops, Alpert, Davis & Andrews, 1997; Silverthorn & Crombie, 2002; Werner & Silbereisen, 2003). Moreover, fewer internalizing problems have been linked to the availability of social support from peers (Field, Diego & Sanders, 2001; Gauze, Bukowski, Aquan-Asse & Sippola, 1996; MacPhee & Andrews, 2006; Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Segrin & Rynes, 2009). Other studies have shown that support from close friends may protect against social integration problems and victimization (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Kerr, Preuss & King, 2006; Rubin, et al., 2004; Wojslawowicz Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006).

Some authors have observed that parents and peers are potentially two independent sources of social support (Harter, 1999; Wentzel, 1998). For example, Kamboukos, Alvarez, Totura, Santa Lucia, Gesten and Gadd (2002) showed that both parental and peer support independently predicted youths' self-perceptions. While perceived support from peers was the strongest predictor of social, athletic, physical and scholastic competence, parental support was the strongest predictor of youths' global self-esteem and behaviour conduct. According to these authors, healthy self-perceptions of competence appear to stem from positive interactions with both parents and peers, two relatively distinct sources of support. For other authors

(Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999), parental support and peer support are complementary and have additive effects on youths' well-being and social functioning. Lee et al. (2010) proposed that social support may also act as a mediator between youths' social skills and self-perceptions, on the one hand, and adjustment outcomes, on the other hand.

#### Mediating Role of Social Support

According to Harter (1999), the role of social support from parents and peers may vary according to the importance they assign to different domains of life. As the school domain is more highly valued by parents than by peers, parental support would have a stronger effect against internalizing problems for youths who have difficulties in this domain. Conversely, as the domain of social acceptance and relationships is more valued by youths than by parents, peer support would have a stronger effect against internalizing problems for youths who experience difficulties in this domain. Lee and colleagues (2010) found that youths' report of conflicts with their parents but not with their peers mediated the relationship between their social skills and depressive symptoms. Adolescent boys and girls who reported lower perceived social competence tended to experience more negative interactions with parents, which in turn predicted elevated levels of depressive symptoms. Nilsen, Karevold, Roysamb, Gustavson and Mathiesen (2013) recently reported that social support from friends mediated the relationship between social skills and depressive symptoms among girls but not among boys. According to others, the effect of social support could be specific to both gender and life domain (Cheng & Chan, 2004;

Colarossi & Eccles, 2003; Harter, 1999; Helsen et al., 2000). For example, Rueger, Malecki and Demaray (2008) found that parent support was related to adaptive skills of boys but not girls. However, peer support was related to psychosocial adjustment for both boys and girls. Contrarily, Stice, Ragan and Randall (2004) reported that lack of parental support, but not peer support predicted increment in depression among adolescent girls whereas Helsen et al. (2010) found that parental support remains the best indicator of emotional problems during adolescence for both boys and girls. In sum, findings regarding gender differences in the link between social support and adjustment outcomes are inconsistent. Moreover, except for the studies of Lee et al. (2010) and Nilsen et al. (2013), we found few studies that examine gender differences in the mediating role of social support.

To the best of our knowledge, no study has yet examined whether parental social support and peer social support mediate the relationship between bias in self-evaluation of social competence and internalizing problems. Given the lack of studies on gender differences in the mediating role of social support, we will pay attention to this factor.

### Goal and Hypotheses

The goal of the present study was to examine the role of perceived social support from parents and peers in the relationship between biased self-evaluations of social competence and psychosocial adjustment problems during adolescence such as internalizing problems represented by depressive symptoms, social anxiety and social avoidance. Three hypotheses were tested.

Based on several studies showing that a negative evaluation of one's own social competence was related to internalizing problems (Brendgen, et al., 2002; Hammen & Rudolph, 2003; Joiner, Kitsner, Stelirecht & Merrill, 2006; Rudolph & Clark., 2001; Qian, Wang & Chen, 2002; Whitton et al., 2008), we expected that the more negatively biased the students' evaluation of their own social competence, the more they would report depressive symptoms, social anxiety and social avoidance behaviors.

According to Harter (1999), during adolescence, perceived social competence is more strongly linked to perceived social support from peers than from parents. This hypothesis will be tested in this study.

Lastly, also based on Harter (1999), we hypothesized that perceived peer support should more strongly mediate the link between biased self-evaluations of social competence and internalizing problems than perceived parental support. Thus, youths reporting a negative bias in their self-evaluation of social competence should tend to perceive less support from parents and peers. In turn, low perceived peer support should predict higher levels of internalizing problems than low perceived parental support. Given the lack of consensus on gender differences in the mediating role of support from parents and peers (Lee, et al., 2010; Nilsen, et al., 2013), no specific hypothesis was formulated regarding gender.

## Method

### Participants

The sample comprised 544 students (270 girls) from six public secondary schools in the area of Grenoble, a mid-size city in France. The students were in the last or second last year of secondary school, their ages ranged from 13 to 17 ( $M = 15.1$ ,  $SD = .82$ ) and all were enrolled in regular school tracks. The schools were randomly selected from the list of those located in a 50-kilometer area from Grenoble. Four of the schools were located in a middle socio-economic environment, one was in a low and one was in a high socio-economic environment. The parents' consent was requested and all but one parent accepted. The procedure was reviewed by the institutional ethical committee of the University of Grenoble Alpes and was found appropriate.

#### Procedure

The study design is a cross sectional study. Following the teachers' consent, the students were met in their classrooms during regular class hours. After the questionnaire was distributed, the research assistant read the instructions out loud and made sure that all participants understood them correctly. The students were told to keep their responses confidential, that there were no right or wrong answers and that no one but the researchers would have access to their responses. The students were also told that they were free to stop filling out the questionnaire at any point if they wished to do so and that their questionnaire would then be destroyed. They were also informed that in order to preserve their anonymity, their names would be replaced by numerical code. The participants were allowed to respond at their own pace. The mean time taken was approximately 30 minutes.

## Measures

**Sociometric peer acceptance.** The students' *sociometric peer acceptance* was assessed through peer nominations. A list of the names of all classmates was handed out to the participants. They were asked to indicate whether they would agree to engage in leisure activities outside of school with each classmate on the list, on a scale of one (not at all) to five (absolutely). As outlined by Asher and Dodge (1986), all the scores for each participant were added up and divided by the number of participants. The mean scores ranged from 1.25 to 4.25, and the higher the mean score, the more it indicated that the given student was highly accepted by peers.

**Self-perceived social acceptance.** *Self-perceived social acceptance* was assessed using the French version of the eight-item Social Acceptance subscale (Bouffard, Seidah, Mc Intyre, Boivin, Vezeau & Cantin, 2002) from the *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1985). Each item consisted of a description of two groups of students with opposite characteristics. Students were first asked to choose the group that best described them and then rate how true (really true for me or sort of true for me) that statement was for them. Each item generated scores ranging from one to four and responses were averaged to obtain a subscale score. A high score indicated a high perception of social acceptance by peers. In this study, the internal consistency was satisfactory ( $\alpha = .81$ ).

**Perceived social support.** *Perceived social support* was measured using the Perception of Social Support Questionnaire (Questionnaire de Perception du Soutien Social - QPSS; Bouffard, Seidah, Vezeau, & Goulet, 2004), a 23-item instrument

inspired from Harter and Robinson's Social Support Questionnaire (1988). The Parents and Classmates subscales served to assess the students' perceived social support from parents (13 items) and classmates (10 items). Each item used a forced-choice format, wherein the students first determined which of two statements was most like them. After choosing between the statements, they rated how true that statement was for them. This yielded a score of one to four for each item and subscale scores were obtained by averaging the relevant items. Internal consistency for each subscale (parents,  $\alpha = .88$  and classmates  $\alpha = .77$ ) was satisfactory. A high score indicated a high perception of social support from the relevant source.

**Internalizing problems.** *Internalizing problems* were assessed using youth self-reports on the presence of three types of problems: depressive symptoms, social anxiety and social avoidance behaviors.

The *Center for Epidemiological Studies Depression Scale–French Version* (CESD – FR, Fuhrer & Rouillon, 1989) consists of 20 items assessing the presence of depressive symptoms. The students indicated how often they had felt the way described in each item in the previous week on a 4-point scale ranging from one (rarely or never) to four (most of the time or all the time). The internal consistency of the scale was satisfactory ( $\alpha = .88$ ).

The second scale was the *Social Anxiety and Social Avoidance Scale for Children* (Franke & Hymel, 1984). Each of the *Social Anxiety* subscale ( $\alpha = .79$ ) and the *Social Avoidance* subscale ( $\alpha = .83$ ) comprised six items. The students indicated

on a scale from one (not at all true about me) to five (always true about me) the extent to which the item described them.

**Measure of bias in self-evaluation of social competence.** As in others studies (Brendgen et al., 2002; David & Kistner, 2000; Hoffman et al, 2000; McGrath & Reppetti, 2002), bias in self-evaluation of social competence was indexed by the standardized residual score of the regression of self-perceived social acceptance on sociometric peer acceptance. The range of the standardized residual scores was -2.88 to 1.95. A residual score above zero indicated that the youths had a more positive perception of their own social acceptance than would be expected based on their sociometric peer acceptance score. Conversely, a score below zero indicated that the youths had a more negative perception of their own social acceptance than would be expected based on their sociometric peer acceptance score. The closer to zero the residual score, the more accurate the youths' perception of their own social acceptance.

#### Overview of the Analyses

Given that the internalizing problems were likely to be non normally distributed, we decided to use a bootstrapping method (1000 bootstraps samples) with a 95% bias corrected and accelerated (BCa) confidence intervals (CI) across all the analyses. In a first step of the analyses, we conducted descriptive statistical analyses and correlation analyses between all variables. In a second step, mediation analyses were conducted to test the hypothesis that perceived peer support relative to perceived parental support would more strongly mediate the link between biased self-evaluations of



social competence and internalizing problems. Given there were more than one mediators, the analysis of multiple mediations was selected and run using Preacher and Hayes' method (2008) separately for each of the three internalizing problems. As stipulated by Baron and Kenny (1986), only the mediators who were correlated to the independent and the dependant variables were examined. Over its advantage of being appropriate to deal with non normality, this method also allows taking into account several mediators simultaneously (Dozois, Martin, & Bieling, 2009). According to MacKinnon, Lockwood and William (2004), this method based on a procedure of resampling<sup>1</sup> provides a more valid estimation of correlation coefficients than other methods (e.g., Baron & Kenny, 1986; Sobel, 1982). We conducted these analyses with a macro for SPSS (indirect macro, version 2 for SPSS) developed by Preacher and Hayes (2008) for path analysis. The estimates for the indirect effects were considered significant when zero was not included in the BCa 95% CI. Finally, in a third step of analyses, we conducted post hoc hierarchical regression analyses to explore the strength of the mediation effect when it was significant.

## Results

### Descriptive statistics

Data analyses showed that there was missing data for 1.5 % of the sample ( $n = 8$ ). The analyses conducted with and without the three participants who had outlier

---

<sup>1</sup> The bootstrapping sampling distributions of the indirect effects are empirically generated by taking a sample (with replacement) of size  $n$  from the entire data set and calculating the indirect effects in the resamples.

values led to the same results. Thus, the analyses without the outliers are presented in this paper. Table 1 reports descriptives data. In order to compare the results across analyses, all variables were z-standardized.

-----  
 Insert Table 1 here  
 -----

Independent t-tests examined whether there was difference ( $\Delta$ ) related to students' gender. Although they were all of small effect size, several gender effects appeared. They showed that girls had lower (i.e. more negative) scores for bias in self-evaluation of social competence than boys:  $\Delta = .21$ , BCa 95% CI [.033, .384],  $t(531) = 2.46$ ,  $p < .01$ ,  $d = .11$ . Girls also reported significantly higher scores for perceived peer support,  $\Delta = .22$ , BCa 95% CI [-.300, -.143],  $t(531) = -5.29$ ,  $p < .001$ ,  $d = .22$ , for depressive symptoms,  $\Delta = .33$ , BCa 95% CI [-.420, -.246],  $t(531) = -7.54$ ,  $p < .001$ ,  $d = .31$  and for social anxiety.  $\Delta = .20$ , BCa 95% CI [-.368, -.040],  $t(531) = -2.49$ ,  $p < .02$ ,  $d = .11$  than boys. Perceived parental support and social avoidance were similar for boys and girls.

Correlations between age and all the variables were also examined. Only a weak correlation between age and depressive symptoms was observed ( $r = 0.09$ ,  $p < .05$ , BCa 95% CI [.003, .161]). Although this significant effect was probably due to the large sample size, age was controlled for in the subsequent analyses.

Correlations

To test our first hypothesis, we examined the links between bias in self-evaluation of social competence and internalizing problems. To do so, given the gender differences on several variables, a partial correlation analysis was performed separately for boys and girls. The resulting coefficients are reported in Table 2 and Table 3. As expected, the more positively biased the students' self-evaluation of social competence, the less they reported depressive symptoms, social anxiety and social avoidance. One-tailed Fisher's  $r$ -to- $z$ -tests (Field, 2013; Guilford, 1965) were used to compare the correlations for boys and girls. Results indicated that the relationship between bias in self-evaluation of social competence and social avoidance was significantly stronger for girls than for boys ( $Z = 2.15, p < .04$ ). The link between perceived peer support and anxiety was negative but significantly stronger for girls than for boys ( $Z = 2.32, p < .02$ ). For both genders, the links between the three types of internalizing problems were positive ( $r$  varied from .18 to .36) but weak. Finally, the relationship between perceived parental support and perceived peer support was significantly stronger for boys than for girls ( $Z = 2.83, p < .005$ ).

-----  
 Insert Table 2 and Table 3 here  
 -----

Our second hypothesis postulated that the positive link between bias in self-evaluation of social competence and perceived parental support would be weaker than that between this self-evaluation bias and perceived peer support. As shown in Table

2 and Table 3, this hypothesis was supported for both boys and girls (respectively,  $Z = 5.07$ ,  $p < .005$  and  $Z = 8.01$ ,  $p < .005$ ). However, comparisons of the correlations for boys and girls indicated that the relationship between bias in self-evaluation and perceived parental support was significantly stronger for boys than for girls ( $Z = 2.82$ ,  $p < .005$ ) and was significant only for boys.

#### Testing the Mediation Hypothesis

Our third hypothesis predicted that perceived parental support and perceived peer support would mediate the relationship between bias in self-evaluation of social competence and internalizing problems. However, we expected that the mediating role of perceived peer support would be stronger than that of perceived parental support. The analyses were conducted using the Preacher and Hayes' (2008) procedure described earlier.

**Mediation effect of perceived social support on the relationship between bias in self-evaluation of social competence and depressive symptoms.** Among boys, only the mediation effect of perceived parental support was significant,  $t = -2.94$   $p < .01$  (see Figure 1a). The more positively biased the boys' self-evaluation, the more parental support they perceived and the less they reported depressive symptoms. However, bias in self-evaluation was still directly linked to their depressive symptoms ( $c' = -.46$ ,  $p < .01$ , BCa 95 % CI  $[-.1229, -.0310]$ )<sup>2</sup>. This suggests that, among boys, perceived parental

---

<sup>2</sup>  $c'$  value represents the direct effect of independent variable on dependent variable when all mediator variables are adjusted for.

support was a partial mediator of the relationship between bias in self-evaluation of social competence and depressive symptoms. Hierarchical regression analysis indicated a decrement from .24 to .17 in the  $R^2$  in depressive symptoms explained by bias in self-evaluation when this latter was entered into the regression model as a unique predictor compared to when it was entered after perceived parental support. Thus, perceived parental support explained 7% of the variance in depressive symptoms among boys, or 29% (.07/.24) of the total effect of bias in self-evaluation on depressive symptoms.

Among girls, perceived parental support was excluded from the analysis since it was unrelated to bias in self-evaluation of social competence. However, there was a significant mediation effect of perceived peer support,  $t = -2.76$   $p < .01$  (see Figure 2a). The more positively biased the girls' self-evaluation, the more peer support they perceived and the less they reported depressive symptoms. Bias in self-evaluation was also directly linked to depressive symptoms among girls ( $c' = -.30$ ,  $p < .01$ , BCa 95 % CI [-.1630, -.0341]). This suggests that, among girls, perceived peer support was only a partial mediator of the relationship between bias in self-evaluation and depressive symptoms. Results of the hierarchical regression analysis showed that the  $R^2$  in depressive symptoms explained by bias in self-evaluation decreased from .16 to .07 when the latter was entered as a unique predictor compared to when it was entered after perceived peer support. Thus, perceived peer support explained 9% of the variance in depressive symptoms among girls, or 56.2 % (.09/.16) of the total effect of bias in self-evaluation of social competence on depressive symptoms.

**Mediation effect of perceived social support on the relationship between bias in self-evaluation of social competence and social anxiety.** For both boys and girls, perceived parental support was excluded from analyses because it was unrelated to social anxiety. However, while the mediating effect of perceived peer support was not significant ( $t = 1.28$ , n.s.) for boys, it was significant for girls ( $t = -2.38$   $p < .05$ ; see Figure 2b). The more positively biased the girls' self-evaluation of social competence, the more peer support they perceived and the less they reported social anxiety. However, bias in self-evaluation was also directly linked to social anxiety among girls ( $c' = -.39$ ,  $p < .01$ , BCa 95 % CI [  $-.1254$ ,  $-.0125$ ]). This suggests that, among girls, perceived peer support was only a partial mediator of the relationship between bias in self-evaluation and social anxiety. Results of the hierarchical regression analysis showed a decrement from 22% to 13% in the  $R^2$  in social anxiety explained by bias in self-evaluation. This decrement corresponds to 40.9% ( $.09/.22$ ) of the total effect of bias in self-evaluation of social competence on social anxiety.

**Mediation effect of perceived social support on the relationship between bias in self-evaluation of social competence and social avoidance.** Once again, perceived parental support was excluded from the analyses for girls because it was unrelated to the bias in self-evaluation of social competence. For boys, the mediation effect of perceived parental support was not significant. However, the mediation effect of perceived peer support was significant for both boys ( $t = -3.58$   $p < .01$  (see Figure 1b)) and girls ( $t = -2.76$   $p < .05$  (see Figure 2c)). The more positively biased their self-evaluation of social competence, the more peer support they perceived and

the less they reported social avoidance behaviors. In addition, bias in self-evaluation was directly linked to social avoidance ( $c' = -.29, p < .01$ , BCa 95 % CI [-.2511, -.0750] for boys and  $c' = -.47, p < .01$ , BCa 95 % CI [-.1470, -.0299] for girls). In boys, the results of the hierarchical regression analysis showed a decrement from 18% to 5% of the  $R^2$  in social avoidance explained by bias in self-evaluation, which corresponds to 72.2% (.13/.18) of the total effect of biased self-evaluation on social avoidance behaviors. In girls, the decrement in the  $R^2$  in social avoidance was from 32% to 18% which corresponds to 43.8% (.14/.32) of the total effect of bias in self-evaluation on social avoidance.

---

Insert Figures 1 and 2 here

---

## Discussion

The main goal of the present study was to determine whether perceived social support from parents and peer mediates the relationship between biased self-evaluations of social competence and depressive symptoms, social anxiety and social avoidance. Bias in self-evaluation of social competence was assessed by comparing a self-report measure of the adolescents' social acceptance and a sociometric measure of their popularity as a partner for social activities, completed by their classmates.

Two points are worth noting to begin with. First, it was observed that the more positively biased the youths' evaluation of their social competence, the less they

reported depressive symptoms, social anxiety and social avoidance and, conversely, the more negatively biased this self-evaluation, the more they reported these internalizing problems. These findings are in line with Beck's Cognitive Theory of Depression (1976) which postulates that cognitive distortions, such as an underestimation of one's social or scholastic competence (Vaillancourt & Bouffard, 2009), can lead to depressive symptoms over time or, conversely, that depressive symptoms can lead to negative self-perceptions (Cole et al., 1998). Second, for both boys and girls, bias in self-evaluation was more strongly associated with perceived peer support than with perceived parental support. This result is also consistent with Harter's idea (1999) that the importance assigned by adolescents to a particular domain of competence depends on the importance assigned to this domain by those whose support they are seeking. Incidentally, social acceptance is one of the domains in which peer support plays a more important role than parental support during adolescence.

Since the measures were taken at a single measurement time, no conclusions can be drawn about the direction of the relationship between bias in self-evaluation and perceived social support. It is possible that the valence of the bias was somewhat "contagious" and spread to the other aspects that the students were asked to assess, such that, in negatively assessing their social competence, they may have tended to also negatively assess the social support they received from peers and parents. However, this hypothesis appears less plausible for girls. In fact, no relationship was observed between bias in self-evaluation and perceived parental support among girls,



suggesting that their perception of their own competence was not projected onto their perception of the support they received from their parents. In accordance with Harter's model (1999), another hypothesis might be that self-perceptions of competence directly influence the level of social support received. In this regard, a recent study by Côté and Bouffard (2011) showed that negatively biased self-evaluations of scholastic competence among adolescents were associated with the perception that the parental support they received was of a lesser quality, which was corroborated by the parents, who acknowledged that they reacted toward their children more critically than the parents of adolescents who did not have this negative bias. However, here again, the lack of any association between bias in self-evaluation of social competence and perceived parental support among girls, as well as a generally weak association among boys, appears to invalidate this hypothesis. Yet, the presence of a significant association between bias in self-evaluation of social competence and perceived peer support among both boys and girls is in line with Harter's assertion: such an association will be significant when self and others assign similar importance to the issue in question, in this case the need for social acceptance.

Our third hypothesis predicted that the relationship between biased self-evaluations of social competence and psychosocial adjustment problems would be mediated by perceived peer support and, to a lesser degree, by perceived parental support. Our results support this hypothesis. It was only among boys, and only in the case of depressive symptoms, that perceived parental support acted as a (relatively weak) partial mediator of this relationship. No mediation effect was found for

perceived parental support on any variable among girls. In fact, except for a moderate negative relationship with depressive symptoms among both girls and boys, which replicated the results of previous studies (Doyle, Moretti, Brendgen & Bukowski, 2003; Nada-Raja, McGee & Stanton, 1992), and a negative but weak relationship with social avoidance among boys, perceived parental support was hardly associated with psychosocial adjustment in our study. These results certainly do not suggest that the feeling of being supported by one's parents plays no role at all in the psychological well-being of adolescents. Lee et al.'s study (2010), in fact, showed that repeated negative interactions with parents partially mediated the association between perceived social competence and depressive symptoms. The divergence between their results and ours shows that, beyond parental availability and support, conflicts with parents affect this association. It is possible that the importance of parental support is more evident in other dimensions of adolescent adjustment such as, for example, conduct disorders.

Nevertheless, adolescence is a period marked by a greater desire for autonomy and independence. While parents remain a potential source of support during this period, the influence of the peer group increases (Brown, 1990; Rubin et al., 2006; Savin-Williams & Berndt, 1990) and adolescents tend to turn to peers for support (Damon & Hart, 1988). In our study, this influence appeared to be stronger among girls, for whom perceived peer support systematically acted as a partial mediator of the relationship between bias in self-evaluation and internalizing problems. Among boys, perceived peer support only intervened in the relationship between bias in self-

evaluation and social avoidance. These gender differences suggest that girls begin to see their parents as a less significant source of support earlier than boys, and assign greater importance to their peers. Various theories could be put forward here, ranging from biological explanations to psychological ones. For example, based on Erickson's theory of psychosocial development, Gilligan (1982) suggested that the developmental stages of identity and intimacy are interrelated among girls, whereas for boys, the stage of identity takes precedence over that of intimacy. Various studies have found that girls invest more time and energy in their social relationships, and do so earlier than boys (Rueger et al. 2008; Rueger et al., 2010). Nilsen et al. (2013) noted in this regard that girls are more vulnerable and more sensitive to interpersonal difficulties. Our results appear to support this finding. Thus, girls reported receiving more support from peers than from parents whereas boys perceived similar levels of support from both sources. This suggests that girls, earlier than boys, seek to meet the need to feel close to their same-sex peer group. This need could be expressed through shared aspirations, concerns or experiences. Moreover, this closeness likely contributes to making same-sex peers a source of reassuring support. On the other hand, some authors have suggested that boys seek support through different means than girls, like “recreational” activities, sports or other physical activities (Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus, 2007; Maccoby, 1990; Rueger et al., 2008). Future studies are needed to test these hypotheses.

In conclusion, despite some gender differences, it appears that peer support plays an important role in adolescents' psychosocial adjustment, especially, in the

case of negatively biased self-evaluations of social competence. Thus, intervention programs that aim to inform and raise awareness among students (and teachers) about the harmful effects of poor self-perceptions and low self-esteem would help alert them to signs of distress among their friends and enable them to play a more active role in this regard. Moreover, teaching communication and self-assertion skills could help foster positive relationships between students and create a supportive school environment that would facilitate learning.

This study has some weaknesses which limit the scope of its conclusions. Despite the large size of the sample, its correlational design and the fact that there was only one measurement time need to be taken into account. Future studies should address these limitations. For example, a study may use a longitudinal design to investigate the evolution of parental support and peer support among adolescents who have negatively biased perceptions of their social competence. This sort of study would allow to gain a better understanding of the dynamics involved in the interplay between social support and the development of self-image. Our study involved a sample of youths from six different schools located in a mid-size city in France. Given the small number of schools, it was impossible to address the potential school effect. This may limit the generalisation of its conclusions to youths from a different cultural background. This being said, most of the findings conform to those expected from the Harter's model issued from conclusions of research work mainly conducted among youths from United States. This may suggest that beyond specific social norms and values, within the western occidental culture at least, the role played by

peers at adolescence operate similarly as a favourable factor in satisfying the increasing needs for autonomy and affirmation that fuels their psycho-social adaptation.

The fact that the youths' bias in self-evaluation of social competence was assessed using a sociometric measure instead of a subjective and indirect judgment from another person such as parents or teachers is a strength of this study. Whether it is true or not, adolescents who feel that they are not well accepted and appreciated by others experience several negative outcomes that hurts their psychological well-being.

To conclude, as far as we know, this study is one of the first that have examined the role of parents and peers support in the psychosocial adjustment of adolescents who have biased self-perceptions of their social competence. It would be worthwhile to replicate these results in other contexts in order to verify the scope and generality of our conclusions.

## References

- Asher, S. R. and Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449. doi: [10.1037/0012-1649.22.4.444](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.444).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Oxford: International Universities Press.
- Bergeron L, Valla JP, Smolla N, Piche G, Berthiaume C, St-Georges M. (2007). Correlates of Depressive Disorders in the Quebec General Population 6 to 14 Years of Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35, 459-474. doi: [10.1007/s10802-007-9103-x](https://doi.org/10.1007/s10802-007-9103-x).
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. and Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Validation canadienne française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34, 168-171. doi: [10.1037/h0087167](https://doi.org/10.1037/h0087167).
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 609-624. doi: [10.1023/A:1020863730902](https://doi.org/10.1023/A:1020863730902).

- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, Fr. and Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and non-aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305-320. doi: [10.1023/B:JACP.0000026144.08470.cd](https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000026144.08470.cd).
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In Feldman, S.S. and Elliott, G. R. (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B., von Bank, H. and Steiberg, L. (2008). Smoke in the Looking Glass: Effects of Discordance Between Self- and Peer Rated Crowd Affiliation on Adolescent Anxiety, Depression and Self-feelings, *Journal of Youth Adolescence*, 37, 1163-1177. doi: [10.1007/s10964-007-9198-y](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9198-y).
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D. and Underwood, M. (2011). Peer relationships as a development context. In M. Underwood & L. Rosen (Eds.) *Social development*, 153-179. New York: Guilford.
- Caprara, G.V., Steca, P., Cervone, D. & Artisticco, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71, 943-970. doi: [10.1111/1467-6494.7106003](https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106003).
- Cheng, S. T. & Chan, C. M. A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences in adolescents.

- Journal of Personality and Individual Differences*, 37, 1359-1369.  
doi: [10.1016/j.paid.2004.01.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.006).
- Cillessen, A. H. N. and Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.
- Cillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D. (2004). Social Skills and Interpersonal Perception. In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355-374). Blackwell Publishing.
- Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2000). A prospective study of adolescents' peer support: gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 310-357.  
doi: [10.1023/A:1026403922442](https://doi.org/10.1023/A:1026403922442).
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D. and Hoffman, K. (1998). Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 481-496. doi: [10.1037/0021-843X.107.3.481](https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.3.481).
- Côté, S. and Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61, 137-145. doi: [10.1016/j.erap.2011.05.003](https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.003).
- Damon, W., and Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.



- David, C. & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a “dark side”? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337. doi: [10.1023/A:1005164925300](https://doi.org/10.1023/A:1005164925300).
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C. and Freitas, A.L. (1998). Rejection sensitivity and children’s interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074-1091. doi: [10.2307/1132363](https://doi.org/10.2307/1132363).
- Doyle, A. B., Moretti, M. M., Brendgen, M., & Bukowski, W. (2003). Relations parents–enfants et adaptation pendant l’adolescence: Constatations tirées du troisième cycle de l’enquête HBSC et du deuxième cycle de l’ELNEJ. Division Childhood and adolescence, Canada Health, Ottawa, Canada.
- Dozois, D. J., Martin, R. A., & Bieling, P. J. (2009). Early maladaptive schemas and adaptive/maladaptive styles of humor. *Cognitive therapy and research*, 33(6), 585-596. doi: [10.1007/s10608-008-9223-9](https://doi.org/10.1007/s10608-008-9223-9).
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W. and Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 25, 17-31. doi: [10.1027/1614-0001.28.1.18](https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18).
- Field, T., Diego, M. and Sanders, C. (2001). Adolescents depression and risk factors. *Adolescence*, 36, 491-498.
- Franke, S. & Hymel, S. (1987). *Social anxiety and social avoidance in children: The development of a self-report measure*. Unpublished manuscript.

- Fuhrer , R. & Rouillon , F. (1989). La version française de l'échelle CES-D: Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation (The French version of CES-D: Description and translation of the self-report scale). *Psychiatrie et Psychobiologie*, 4 : 163-6. doi: [10.1037/t10444-000](https://doi.org/10.1037/t10444-000).
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.41-65) New York: Cambridge University Press.
- Gauze, C., Bukowski, W., Aquan-Assee, J. and Sippola, L. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216. doi: [10.2307/1131618](https://doi.org/10.2307/1131618).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Hammen, C. & Rudolph, K.D. (2003). Childhood mood disorders. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology (2<sup>nd</sup> edition)*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children and Adolescents*. University of Denver, Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.

- Helsen, M. Vollebergh, W. and Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335. doi: [10.1023/A:1005147708827](https://doi.org/10.1023/A:1005147708827).
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. and Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101. doi: [10.1037/0012-1649.35.1.94](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94).
- Hoffman, K.B., Cole, D.A., Martin, J.M., Tram, J. & Seroczynski, A.D. (2000). Are the discrepancies between self- and others' appraisals of competence predictive or reflective of depressive symptoms in children and adolescents: A longitudinal study, Part II. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 651-662. doi: [10.1037/0021-843X.109.4.651](https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.4.651).
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91). Springer US.
- Joiner, T.E.J., Kistner, J.A., Stellrecht, N.E. & Merrill, K.A. (2006). On seeing clearly and thriving: Interpersonal perspicacity as adaptive (not depressive) realism (or where three theories meet). *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25, 542-564. doi: [10.1521/jscp.2006.25.5.542](https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.5.542).
- Kamboukos, D., Alvarez, E., Totura, C., Santa Lucia, R., Gesten, E. and Gadd, R. (2002, avril). *The relationship among social support, family environment, and self perceptions of competence in early adolescence*. Communication par

affiche présentée au IX<sup>e</sup> Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans, LA.

Kaplan, H. B. & Lin, C. (2000). Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior. *Journal of Early Adolescence*, 20, 150-177. doi: [10.1177/0272431600020002003](https://doi.org/10.1177/0272431600020002003).

Kerr, D.C.R., Preuss, L.J. and King, C. A. (2006). Suicidal adolescents' social support from family and peers: Gender-specific associations with psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 103-113. doi: [10.1007/s10802-005-9005-8](https://doi.org/10.1007/s10802-005-9005-8).

Kistner, J.A., David-Ferdon, C.F., Repper, K.K. and Joiner Jr., T. E. (2006). Bias and accuracy of children's perceptions of peer acceptance: Prospective associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 349-361. doi: [10.1007/s10802-006-9028-9](https://doi.org/10.1007/s10802-006-9028-9).

Ladd, G.W. and Crick, N.R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions, and feelings in the peer culture. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 1-44). Greenwich, CT. JAI Press.

Larouche, M.-N, Galand, B. & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 25-39. doi: [10.1007/BF03173138](https://doi.org/10.1007/BF03173138).

Lee, A., Hankin, B.L. and Mermelstein, R. J. (2010). Perceived social competence, negative social interactions, and negative cognitive style predict depressive

- symptoms during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 603-615. doi: [10.1080/15374416.2010.501284](https://doi.org/10.1080/15374416.2010.501284).
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *The American Psychologist*, 45, 513-520. doi: [10.1037/0003-066X.45.4.513](https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.513).
- Macek, P. and JezekMasaryk, S. (2002, avril). *Assessment of parents and peers during adolescence: The relationship to self system*. Paper presented at the IX<sup>th</sup> Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans.
- MacPhee, A. R. and Andrews, J. (2006). Risk factors for depression in early adolescence. *Adolescence*, 41, 435-466.
- Marcotte, G., Marcotte, D. and Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 363-376. doi: [10.1007/BF03173591](https://doi.org/10.1007/BF03173591).
- McDonald, K.L., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Laursen, B. and Duchene, M. S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 563-574. doi: [10.1007/s10964-010-9519-4](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9519-4).
- McElhaney, K. B., Antonishak, J. and Allen, J. P. (2008). "They like me, they like me not": Popularity and adolescents' perceptions of acceptance predicting social functioning over time. *Child Development* 79, 720-731. doi: [10.1111/j.1467-8624.2008.01153.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01153.x).

- McGrath, E.P. & Repetti, R.L. (2002). A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 77-87. doi: [10.1037/0021-843X.111.1.77](https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.1.77).
- Nada-Raja, S., McGee, R. and Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 4*, 471-485. doi: [10.1007/BF01537898](https://doi.org/10.1007/BF01537898).
- Nilsen, W., Karevold, E., Røysamb, E and Gustavson, K. (2013). Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence, 36*, 11-20. doi: [10.1016/j.adolescence.2012.08.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.005).
- Owens, T.J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review, 59*, 391-407. doi: [10.2307/2095940](https://doi.org/10.2307/2095940).
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008) Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891. doi: [10.3758/BRM.40.3.879](https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879).
- Qian, M., Wang, A. & Chen, Z. (2002). A comparison of classmate and self-evaluation of dysphoric and nondysphoric Chinese students. *Cognition & Emotion, 16*, 565-576. doi: [10.1080/02699930143000329](https://doi.org/10.1080/02699930143000329).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed.), 571-645, Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.

- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Kim, A. H., Burgess, K. B., Booth-Laforce, C. and Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 496-514. doi: [10.1177/0272431604268530](https://doi.org/10.1177/0272431604268530).
- Rudolph, K.D. & Clark, A.G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms : Social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 41-56. doi: [10.1023/A:1005299429060](https://doi.org/10.1023/A:1005299429060).
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. and Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 47-61. doi: [10.1007/s10964-008-9368-6](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6).
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. and Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23, 496-514. doi: [10.1037/1045-3830.23.4.496](https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496).
- Savin-Williams, R. C. & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In Feldman, S. S., and Elliott, G. R. (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheff, T. J., Retzinger, S. M. & Ryan, M. T. (1989). Crime, violence, and self-esteem : Review and proposals. In A. M. Mecca & N. J. Smelser (Eds.). *The*

- social importance of self-esteem* (pp.165-1999). Los Angeles : University of California Press.
- Scholte, R., van Lieshout, C. and van Aken, M. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94. doi: [10.1111/1532-7795.00004](https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004).
- Segrin, C. & Rynes, K. N. (2009). The mediating role of positive relations with others in associations between depressive symptoms, social skills, and perceived stress. *Journal of Research in Personality*, 43, 962-971. doi: [10.1016/j.jrp.2009.05.012](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.05.012).
- Sheeber, L. B., Hops, H., Alpert, A., Davis, B. and Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 333-344. doi: [10.1023/A:1025768504415](https://doi.org/10.1023/A:1025768504415).
- Silverthorn, N. and Crombie, G. (2002, avril). *Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11: Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups*. Communication présentée au IX<sup>e</sup> Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans.
- Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support?. *Journal of abnormal psychology*, 113(1), 155. doi: [10.1037/0021-843X.113.1.155](https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.1.155).
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.



- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144-151. doi: [10.1037/0022-0663.92.1.144](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144).
- Vaillancourt, M. E. and Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 151-160. doi: [10.1037/a0014890](https://doi.org/10.1037/a0014890).
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-689. doi: [10.1037/h0079856](https://doi.org/10.1037/h0079856).
- Van Beest, M. & Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34, 193-201.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. doi: [10.1037/0022-0663.90.2.202](https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202).
- Wentzel, K. and McNamara (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114-125. doi: [10.1177/0272431699019001006](https://doi.org/10.1177/0272431699019001006).
- Werner, N. E. and Silbereisen, R.K. (2003). Family relationship quality and contact with deviant peers as predictors of adolescent problem behaviors: The moderating role of gender. *Journal of Adolescent Research*, 18, 454-480. doi: [10.1177/0743558403255063](https://doi.org/10.1177/0743558403255063).

- Whitton, S.W., Larson, J.J. & Hauser, S. T. (2008). Depressive symptoms and bias in perceived social competence among young adults. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 791-805. doi: [10.1002/jclp.20488](https://doi.org/10.1002/jclp.20488).
- Wojslawowicz Bowker, J., Rubin, K., Burgess, K., Booth-LaForce, C. & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 671-693. doi: [10.1353/mpq.2006.0000](https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0000).

Table 1

*Means and Standard Deviations of Independent, Dependant and Mediating Variables by Students' Gender*

Variables	Total sample			Boys	Girls	$p \leq$
	Mean (SD)	Skew (SD)	Kurtosis (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	
<sup>1</sup> Bias of social competence	-.004 (1.00)	-.84 (.11)	.79 (.21)	.10 (.96)	-.11 (1.04)	.01
Perceived peer support	3.25 (.49)	-.74 (.11)	-.33 (.21)	3.14 (.50)	3.36 (.47)	.01
Perceived parental support	3.17 (.58)	-.74 (.11)	-.04 (.21)	3.20 (.52)	3.13 (.63)	n.s.
Depressive symptoms	1.84 (.54)	.87 (.11)	.50 (.21)	1.67 (.43)	2.00 (.58)	.01
Social anxiety	2.60 (.95)	.35 (.11)	-.69 (.21)	2.50 (.91)	2.70 (.98)	.01
Social avoidance	2.05 (.83)	.82 (.11)	.19 (.21)	2.06 (.79)	2.05 (.88)	n.s.

*Notes.*<sup>1</sup> Continuous values from very negative to very positive. Positive values indicate overestimation; Negative values indicate underestimation.

N = 533; n = 265 for boys and n = 268 for girls

Table 2 *Partial Correlations (Controlling for Age) Among the Study Variables for Boys (n = 262)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Bias of social competence <sup>1</sup>	1	.53** [.414, .630]	.27** [.134, .400]	-.48** [-.574, -.379]	-.41** [-.519, -.301]	-.42** [-.536, -.309]
2. Perceived peer support		1	.36** [.243, .471]	-.28** [-.414, -.155]	-.15* [-.285, -.009]	-.43** [-.536, -.325]
3. Perceived parental support			1	-.34** [-.441, -.229]	-.09 [-.205, .016]	-.19** [-.292, -.083]
4. Depressive symptoms				1	.36** [.254, .454]	.24** [.124, .352]
5. Social anxiety					1	.18** [.059, .305]
6. Social avoidance						1

*Note.* \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ . BCa bootstrap 95% CIs reported in brackets

<sup>1</sup> Continuous values from very negative to very positive. Positive values indicate overestimation; Negative values indicate underestimation.

Table 3 *Partial Correlations (Controlling for Age) Among the Study Variables for Girls (n = 264)<sup>1</sup>*

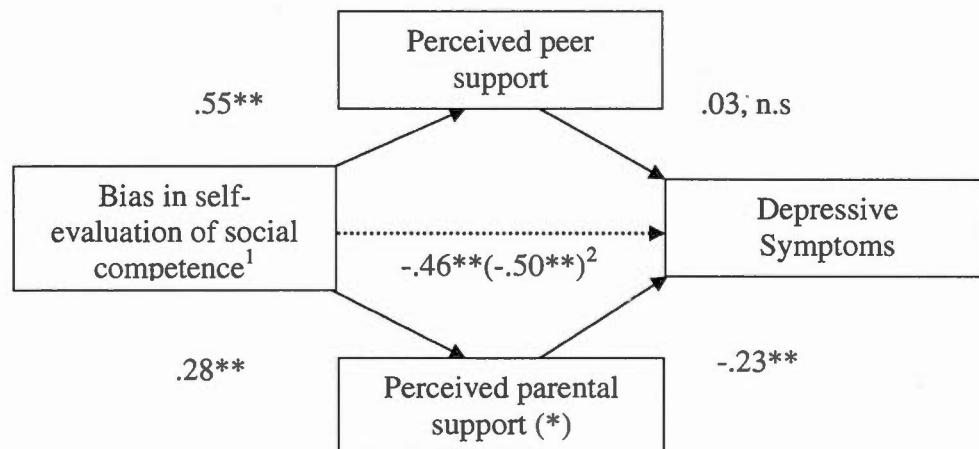
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Bias of social competence <sup>1</sup>	1	.48** [.361, .558]	.03 [-.104, .169]	-.40** [-.517, -.277]	-.48** [-.575, -.370]	-.57** [-.653, -.466]
2. Perceived peer support		1	.14* [.015, .266]	-.34** [-.438, -.221]	-.34** [-.449, -.215]	-.42** [-.517, -.298]
3. Perceived parental support			1	-.41** [-.507, -.310]	.01 [-.115, .118]	-.04 [-.166, .092]
4. Depressive symptoms				1	.31** [.189, .420]	.28** [.144, .406]
5. Social anxiety					1	.30** [.176, .410]
6. Social avoidance						1

*Note.* \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ . BCa bootstrap 95% CIs reported in brackets

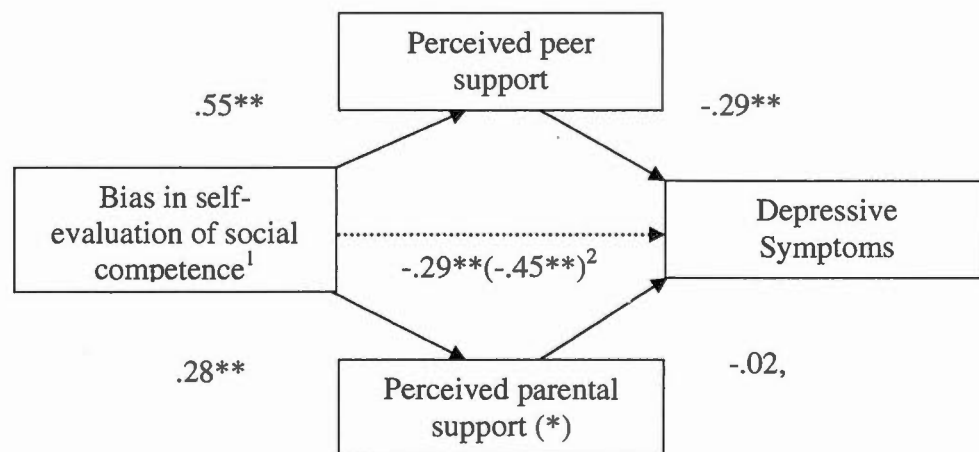
<sup>1</sup> Continuous values from very negative to very positive. Positive values indicate overestimation; Negative values indicate underestimation.

Figure 1. *Mediation Effects Among Boys*

a) *Mediation test of social support on relationship between bias in self-evaluation of social competence and depressive symptoms:  $F(4,259) = 26.73, p < .001$ .*



b) *Mediation test of social support on relationship between bias in self-evaluation of social competence and social avoidance:  $F(4,259) = 21.90, p < .001$ .*



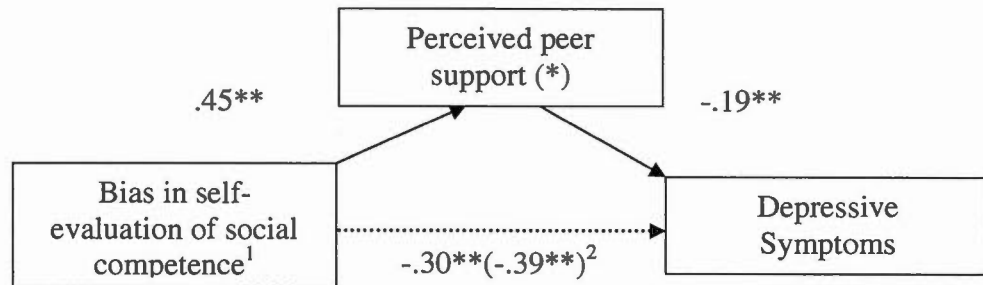
Note.  $*p < 0.05$ ,  $**p < 0.01$

<sup>1</sup> Continuous values from very negative to very positive.

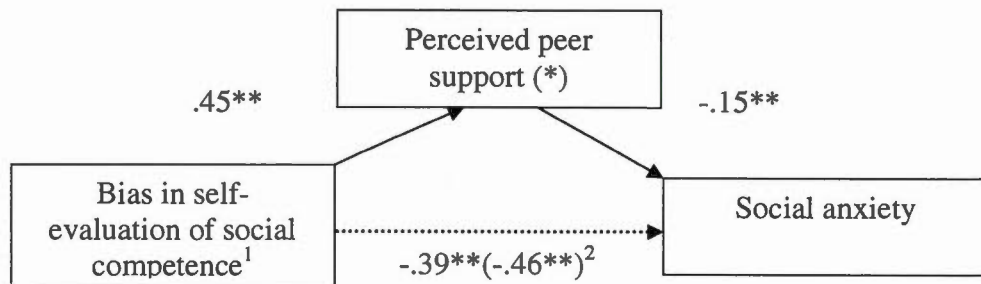
<sup>2</sup> value in ( ) represents the direct effect of independent variable on dependent variable before the mediator variables are included in the model and the value besides represents the remaining effect after they are included.

Figure 2. Mediation Effects Among Girls

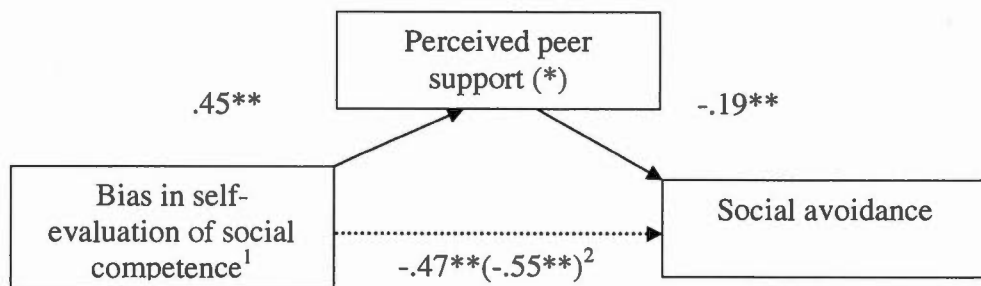
a) Mediation test of social support on relationship between bias in self-evaluation of social competence and depressive symptoms:  $F(3,263) = 21.04, p < .001$ .



b) Mediation test of social support on relationship between bias in self-evaluation of social competence and social anxiety:  $F(3,263) = 28.30, p < .001$ .



c) Mediation test of social support on relationship between bias in self-evaluation of social competence and social avoidance:  $F(3,263) = 47.65, p < .001$ .



Note. \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

<sup>1</sup> Continuous values from very negative to very positive.

<sup>2</sup> value in () represents the direct effect of independent variable on dependent variable before the mediator variables are included in the model and the value besides represents the remaining effect after they are included.

## CHAPITRE III

### DISCUSSION GÉNÉRALE

Selon Deci et Ryan (1985), un des besoins fondamentaux de l'être humain est de se sentir compétent dans son environnement, ce qui signifie, entre autres, se sentir compétent au plan social. De façon unanime, on s'entend aujourd'hui pour dire que les perceptions de compétence, lorsqu'elles sont positives, favorisent la motivation intrinsèque, l'autorégulation, la persévérance devant les difficultés et l'engagement contribuant ainsi au développement optimal de l'individu (Bandura, 1986). En revanche, des perceptions de compétence négatives ont des effets inverses sur les processus affectifs, cognitifs et motivationnels qui limitent l'accès aux ressources personnelles. Ainsi, les enfants qui se jugent incapables d'établir des relations positives avec les autres en viennent à avoir moins d'opportunités de développer des habiletés sociales, moins de motivation à le faire (Ladd & Crick, 1989) et présentent davantage de problèmes de comportements (Connolly, 1989; Wheeler & Ladd, 1982).

Par définition, les perceptions de compétence sont subjectives et ne reflètent pas toujours la réalité. Des chercheurs ont constaté que certains jeunes ont des perceptions négatives de leur compétence sociale qui sont injustifiées par rapport à leurs véritables capacités (Patterson et al., 1990). En effet, bien qu'étant appréciés et aimés de leurs pairs, certains jeunes croient à tort ne pas l'être. Bien que peu nombreuses, les résultats des études portant sur ce phénomène, le biais d'auto-évaluation de compétence sociale, concordent. Les jeunes qui croient à tort qu'ils ne sont pas appréciés et aimés de leurs pairs sont, entre autres, moins confiants en eux,



plus timides, présentent plus de symptômes dépressifs et ont une plus faible estime de soi (Brendgen et al., 2004; Cole et al., 1998, David & Kitsner, 2000; Hoffman et al., 2000; McElhaney, et al., 2008; McGrath & Repetti, 2002).

De nos jours, la plupart des théories reconnaissent l'apport important de l'environnement social dans le développement des perceptions de compétence. La théorie du sentiment d'auto-efficacité personnelle de Bandura (1986) postule par exemple que la représentation que la personne se fait de sa compétence se construit à partir d'expériences d'apprentissage et d'interactions avec les agents sociaux dans l'environnement. Selon lui, les informations provenant de ses performances antérieures, de l'expérience vicariante, de la persuasion verbale et de ses états physiologiques et émotionnels renseignent l'individu sur sa compétence. C'est en se référant à son entourage que l'individu se forme une représentation de lui-même, de ses capacités d'influence et d'actions. De son côté, Harter (1999) propose que les perceptions de compétence se construisent en grande partie via l'intériorisation de la perception d'autrui. Elle se base sur la notion de perception de soi réfléchie (*looking-glass self*) de Cooley (1902) qui suggère que l'intériorisation du regard d'autrui est tributaire de trois dimensions : comment on croit que l'autre nous voit, comment on croit qu'il juge ce qu'il voit de nous et les émotions liées à ces jugements. Selon Harter (1999), l'intériorisation du regard d'autrui commencerait très tôt dans l'enfance. Si, au début, l'approbation ou la désapprobation parentale joue un rôle crucial dans la formation des perceptions de soi, ce rôle s'élargit à d'autres personnes significatives dans l'entourage comme les pairs (Harter, 1999). Il semble qu'au cours du développement les relations entre les perceptions de compétence et le soutien social deviennent plus complexes. En effet, selon Harter (1999), les perceptions de compétence à l'adolescence ont une influence directe sur le soutien social reçu, ces deux variables étant impliquées dans le niveau d'adaptation psychosociale des adolescents.

Cet essai avait pour but d'examiner le rôle médiateur de la perception du soutien social perçu des parents et des pairs dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et les difficultés d'adaptation psychosociale. Dans l'ensemble, les résultats de l'étude conduite auprès de jeunes à l'adolescence confirment que le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale, lorsqu'il est négatif, affecte leur bien-être psychologique. Ils suggèrent que les pairs sont des acteurs centraux dans l'adaptation sociale des jeunes. Ce chapitre de discussion générale vise à approfondir l'interprétation des résultats observés. Nous reviendrons sur chacun des objectifs de l'étude. Les forces et les limites de l'étude seront ensuite présentées. Enfin, des suggestions de recherche futures seront formulées et les implications pratiques des résultats seront discutées.

### 3.1 Biais d'auto-évaluation et adaptation psychosociale

Le premier objectif de l'étude était d'examiner les liens entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale et les problèmes intériorisés. Les résultats rapportés dans notre étude confirment que plus les jeunes présentent un biais d'auto-évaluation positif de leur compétence sociale, moins ils rapportent de symptômes dépressifs, d'anxiété sociale et d'évitement social. Ces résultats sont cohérents avec ceux de nombreux travaux ayant rapporté une association positive entre une perception négative de sa compétence sociale, quelle soit biaisée ou non, et des attitudes négatives, de la timidité, de l'évitement social, des symptômes dépressifs et des problèmes de conduite (Brown, von Bank & Steinberg, 2008; Cole et al., 1998; Hoffman et al., 2000; Kistner, David-Ferdon, Repper & Joiner, 2006; McGrath & Repetti, 2002; Whitton, Larson & Hauser, 2008).

Ces constats vont dans le sens de la théorie cognitive de la dépression de Beck (1976) affirmant que les distorsions cognitives, comme la sous-évaluation de sa compétence

sociale ou scolaire (Vaillancourt & Bouffard, 2009), peuvent entraîner à la longue des symptômes dépressifs ou inversement, que des symptômes dépressifs peuvent mener à une vision négative de soi (Cole, et al., 1998). Selon cette théorie, un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence sociale favoriserait un processus de traitement de l'information qui générerait des réponses traduisant une certaine inadaptation de la personne à son environnement susceptible d'influencer le développement d'un épisode dépressif. Il n'existe cependant pas, à notre connaissance du moins, d'étude empirique permettant de soutenir ce lien de causalité.

Dans cette lignée, Vaillancourt et Bouffard (2009) ont examiné les liens entre l'illusion d'incompétence scolaire (aussi appelé biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire), les attitudes dysfonctionnelles et les erreurs cognitives chez des élèves du primaire. Les auteures ont observé que le schéma d'illusion d'incompétence était relié à la présence d'autres schémas dysfonctionnels, comme l'attitude dysfonctionnelle envers la réussite où cette dernière est considérée comme obligatoire de sorte que l'importance accordée aux erreurs et aux échecs est exagérée. Ces auteures ont aussi montré que l'illusion d'incompétence accompagnée d'un plus grand nombre d'attitudes dysfonctionnelles relatives à la réussite était liée à un traitement biaisé d'informations positives leur conférant une valence négative, à une responsabilisation excessive de soi lors de moins bons résultats en situation de travail en équipe et à une anticipation de la catastrophe en réponse à un événement bénin. Ainsi, l'élève ayant une illusion d'incompétence et qui ne reconnaissait sa réussite que dans la perfection n'intégrait pas les messages porteurs d'indices positifs sur sa compétence, transformait la responsabilité collective d'erreurs commises en une responsabilité personnelle et anticipait à partir d'une faute légère la perspective d'échecs plus grands. Les auteures concluent que, de manière à se maintenir et même à se renforcer, l'illusion d'incompétence suscitait l'occurrence d'erreurs cognitives dans le traitement des informations. Nous fondant sur cette dernière étude, il est

vraisemblable que le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale soit également à l'origine d'erreurs cognitives et que cette dynamique soit de nature à favoriser ou à nuire à l'adaptation psychosociale des jeunes. L'examen de cette hypothèse pourrait faire l'objet d'une étude future.

### 3.2 Biais d'auto-évaluation et perception du soutien social

Le deuxième objectif de l'essai était de vérifier les liens entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale et le soutien social. Les résultats montrent que les perceptions de compétence sociale sont plus fortement liées au soutien des pairs qu'au soutien des parents. Ainsi, plus le biais des jeunes est positif, plus leur perception du soutien des pairs est positive et vice versa. Dans cette étude, ce lien apparaît aussi avec le soutien des parents, mais seulement chez les garçons.

Comme toutes les mesures ont été prises à un seul moment, la direction de la relation est inconnue. Il se peut que le biais, positif ou négatif, présente une certaine «contagion» se propageant aux autres aspects sur lequel le jeune était examiné. Autrement dit, comme le biais positif d'auto-évaluation traduit une vision optimiste de soi, on peut se demander si le soutien plus élevé que perçoivent les jeunes ayant un tel biais d'évaluation de leur compétence sociale ne relève pas davantage d'une généralisation de cette vision que d'une relation effectivement plus chaleureuse avec leurs pairs. Néanmoins, cette hypothèse de généralisation paraît moins plausible chez les filles. En effet, aucune relation n'est observée entre leur biais d'auto-évaluation et leur perception du soutien parental, suggérant que leur vision (positive ou négative) de leur compétence ne se projette pas sur leur vision du soutien de leurs parents.

Il appert plutôt que plus la perception de la compétence sociale est élevée, plus les jeunes sont en mesure de recevoir du soutien de leurs pairs et dans une moindre mesure, de leur parents. Par ailleurs, le faible lien entre le biais d'auto-évaluation de ses compétences sociales et le soutien parental dans cette étude pourrait s'expliquer par un plus grand besoin à l'adolescence d'un soutien provenant d'autres sources comme les pairs. L'acceptation sociale est un domaine très valorisé par les jeunes à l'adolescence ce qui selon Harter (1999) expliquerait que le soutien des pairs y joue un rôle plus important que celui des parents.

### 3.3 Rôle médiateur du soutien des parents et des pairs

Le troisième objectif était d'examiner le rôle médiateur du soutien social dans la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et les difficultés d'adaptation psychosociale telles que représentées par les symptômes dépressifs, l'anxiété sociale et l'évitement social. Nos résultats confirment que la relation entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et les difficultés d'adaptation psychosociale est médiatisée principalement par la perception du soutien des pairs et très peu par celle du soutien des parents. Ce n'est en effet que chez les garçons, et seulement dans le cas des symptômes dépressifs, que la perception du soutien parental agit comme un médiateur partiel, faible cependant, de leur relation avec le biais d'auto-évaluation de leur compétence sociale. Aucun cas de médiation de la perception du soutien parental n'est observé chez les filles. En fait, exceptée une relation négative modérée avec les symptômes dépressifs chez les filles et les garçons qui confirment des résultats déjà rapportés par d'autres auteurs (Doyle, Moretti, Brendgen & Bukowski, 2003; Nada-Raja, McGee & Stanton, 1992), et une relation négative mais faible aussi avec l'évitement social chez les garçons, la perception du soutien des parents est ici peu liée à l'adaptation psychosociale des adolescents.

Ces résultats ne suggèrent bien sûr pas que le sentiment d'être soutenus par leurs parents ne joue aucun rôle dans le bien-être des jeunes à l'adolescence. L'étude de Lee et ses collaborateurs (2010) indique à cet effet que des interactions négatives répétées avec les parents médiatisent partiellement la relation entre la perception de compétence sociale et les symptômes dépressifs. De plus, les résultats de l'étude de Poulin, Nadeau et Scaramella (2012) suggèrent que les parents peuvent avoir un impact sur les relations sociales de leur adolescent en le guidant vers des comportements de résolution de problèmes adéquats. Plus précisément, ces auteurs indiquent que lorsque les parents offrent des conseils nombreux et de bonne qualité, les adolescents rapportent vivre moins de conflits et adoptent davantage de comportements prosociaux avec leurs pairs. D'autres travaux suggèrent que les parents peuvent influencer le choix d'amis de leur adolescent (Mounts, 2002). On peut aussi penser qu'à l'adolescence, l'influence parentale prend une forme différente. Bien que les parents puissent tenter d'aider leur adolescent en lui offrant des conseils pour résoudre ses problèmes dans ses relations avec ses pairs, il se peut que ce dernier refuse leur aide. Les besoins d'individualisation et de séparation face aux parents peuvent amener l'adolescent à concevoir que les relations d'amitié sont un domaine qui ne concerne que lui. De plus, compte tenu du désir grandissant des adolescents de gérer leurs relations de façon autonome, il est même possible que les interventions parentales soient perçues comme des tentatives d'intrusion (Nadeau, 2010). Par ailleurs, comme l'a montré Seidah (2004), il se peut que l'importance de ce soutien soit davantage manifeste dans d'autres dimensions de leur adaptation comme celles des troubles de la conduite non examinés dans cette étude.

La relation substantielle entre le biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et la perception du soutien des pairs va dans le sens de ce qui est rapporté par d'autres: l'influence du groupe de pairs augmente considérablement à l'adolescence (Brown, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Savin-Williams & Berndt, 1990) et les

jeunes tendent à se tourner vers eux pour obtenir du soutien (Damon & Hart, 1988). Dans notre étude, une telle influence apparaît de manière plus flagrante chez les filles où la perception du soutien des pairs agit systématiquement comme médiateur partiel de la relation entre leur biais d'auto-évaluation et leurs problèmes intériorisés. Chez les garçons, la perception des pairs n'intervient que dans la relation entre leur biais d'auto-évaluation et l'évitement social. Ces différences de genre laissent à penser que le soutien de pairs et les relations interpersonnelles sont davantage valorisés par les adolescentes que par les adolescents comme mécanisme d'autorégulation en cas de détresse psychologique. Rose et Rudolph (2006) rapportent d'ailleurs dans leur revue de littérature que les filles disent se soucier davantage que les garçons d'avoir une relation amicale dyadique, qu'elles sont plus enclines à s'orienter vers des attitudes d'affiliation mutuelle et qu'elles tendent à demander plus de soutien que les garçons. Enfin, selon diverses études, les filles investiraient plus de temps et d'énergie que les garçons dans leurs relations sociales (Rueger et al., 2008; Rueger et al., 2010) et pourraient ainsi être, comme l'ont du reste observé Nilsen et ses collaborateurs (2013), plus vulnérables et plus sensibles aux difficultés interpersonnelles. Nos résultats vont aussi dans ce sens.

Dans notre étude, les filles ont rapporté bénéficier d'un soutien plus élevé de leurs pairs que de leurs parents alors que chez les garçons les deux sources étaient évaluées de façon semblable. Cela pourrait être lié au fait que les filles chercheraient, plus tôt que les garçons, à satisfaire un besoin caractéristique de l'adolescence, celui de sentir une proximité psychologique avec le groupe de pairs de même sexe (Rueger et al., 2008; 2010). Ce besoin pourrait s'exprimer dans le partage d'un sort commun, qu'il s'agisse d'aspirations, de préoccupations ou encore d'expériences. Ce serait ce besoin de proximité qui contribuerait à faire des pairs de même sexe une source de soutien apaisante. En comparaison, certains auteurs avancent que les garçons rechercheraient

ce soutien dans la participation à des activités « récréatives » comme le sport ou les activités physiques (Eschenbeck et al., 2007; Maccoby, 1990; Rueger et al., 2008).

### 3.4 Limites et forces de l'étude

Comme dans toute étude, la nôtre comporte certaines limites et forces qui seront soulignées dans les paragraphes qui suivent.

La première limite est l'utilisation généralisée de mesures auto-rapportées et le problème inhérent de variance partagée qui peut avoir augmenté l'importance des relations identifiées. Ceci dit, le but central de cette thèse était d'étudier les perceptions des jeunes de leur compétence sociale, du soutien de leurs parents et leurs pairs et un ensemble de ressentis appartenant à la sphère des problèmes intériorisés. Considérant la nature de ces variables, nous continuons de penser que les jeunes sont sans conteste les mieux placés pour en témoigner. Pour autant, cette source unique d'information impose de rester prudent dans l'interprétation des résultats obtenus.

La seconde limite qui incite aussi à la prudence a trait au devis corrélationnel de l'étude. Un tel devis ne permet pas de connaître la direction des liens observés entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale, la perception du soutien des parents et celle des pairs et les différentes variables d'adaptation psychosociale, et encore moins de se prononcer sur leur caractère de causalité.

Une autre limite liée à la précédente est le fait de n'avoir qu'un temps de mesure ce qui ne permet pas de savoir si les relations observées ne sont que momentanées ou plus durables dans le temps. Une étude longitudinale permettrait d'obtenir un portrait plus exact de l'évolution du soutien des parents et des pairs des jeunes présentant un



biais d'auto-évaluation de compétence sociale. Ainsi, la dynamique d'influence entre le soutien social et les biais d'auto-évaluation de compétence sociale et l'adaptation psychosociale des jeunes pourrait apparaître plus clairement.

La nature de l'échantillon est une autre limite importante à reconnaître. Cet échantillon était relativement homogène et comprenait des jeunes provenant très majoritairement d'un milieu socio-économique moyen de la région grenobloise. Les jeunes issus d'un milieu socio-économique jugé faible étaient trop peu nombreux pour permettre de vérifier s'ils différaient des autres sur les variables retenues dans cette étude. Ceci fait que nos conclusions ne sont pas directement généralisables à des jeunes de milieux vivant dans des conditions plus difficiles. On ne peut exclure que l'impact du soutien des parents et des pairs puisse différer dans des milieux où les familles vivent dans des conditions précaires agissant comme des facteurs de risque pour l'adaptation et le bien-être des jeunes. Par ailleurs, les études comparatives de Claes (1997, 2003 & 2011) sur la qualité des relations parents-adolescents ont montré que la discipline exercée par les parents, la proximité affective parents/enfants et l'importance accordée par les jeunes à la relation avec leurs parents différaient selon les pays (Canada, France, Belgique et Italie). Ceci soulève la possibilité que le rôle médiateur des deux sources de soutien dans la relation entre le biais d'auto-évaluation et l'adaptation psychosociale des jeunes diffèrent selon leur provenance socioculturelle.

Enfin, les variables d'adaptation sont certes pertinentes pour des jeunes à l'adolescence, mais nous admettons que leur nombre est relativement limité et leur nature peu diversifiée. Il aurait aussi pu être intéressant d'élargir cet examen en incluant des variables indicatives du développement positif (Lerner, 2002) comme l'estime de soi, les habiletés de résolution de conflit, la bienveillance envers soi, etc.

Il existe une certaine confusion dans les concepts de « compétence sociale » et d'« acceptation sociale » dans la littérature. La compétence sociale se définit par un ensemble d'habiletés relationnelles, comme la capacité d'empathie, d'affirmation et de résolution de problèmes, etc. L'acceptation sociale semble être davantage une capacité à être apprécié et accepté par ses pairs. Or, en accord avec la théorie de Harter (2012), les énoncés utilisés dans cette étude se concentraient davantage sur cette capacité à être accepté par ses pairs. Même si Harter (1985) parle de compétence sociale dans son échelle de mesure, il serait pertinent à notre avis de modifier la terminologie et de parler plutôt de biais d'auto-évaluation d'acceptation sociale dans les futures études.

Du côté des forces de notre étude, nous croyons que la mesure du biais d'auto-évaluation de compétence sociale qui repose sur l'utilisation d'un classement sociométrique est clairement un atout. Ceci élimine le problème de subjectivité associé au recours au parent ou à l'enseignant. Dans leur étude, Fleury-Roy et Bouffard (2006) ont bien montré que ces adultes qui en principe connaissaient bien les jeunes, étaient généralement incapables d'identifier ceux présentant un biais d'auto-évaluation de compétence scolaire, fut-il positif ou négatif. Les parents et les enseignants semblent être de meilleurs informateurs lorsqu'il s'agit de comportements observables que de caractéristiques psychologiques.

Un autre point positif concerne l'utilisation d'un score résiduel de la régression du score de perception de compétence sociale sur le score sociométrique. Stephens, Kistner et Lynch (2015) se sont récemment intéressés aux différences méthodologiques dans les études sur le biais d'auto-évaluation de compétence sociale. À des fins de comparaison, ces auteurs recommandent l'utilisation d'un score résiduel. Notre méthode est ainsi conforme aux recommandations de Stephens et ses collaborateurs (2015) et de Bouffard, Pansu et Boissicat (2013).

Enfin, cette étude vient s'ajouter à un nombre restreint de celles ayant porté sur le biais d'auto-évaluation de compétence dans le domaine social. Qui plus est, ces études antérieures ont généralement porté sur des échantillons particuliers comme des enfants ayant des problèmes d'agressivité, ou encore des enfants ayant un diagnostic d'un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Notre étude a permis de montrer l'importance de s'intéresser aux biais d'auto-évaluation de compétence sociale dans un échantillon normatif.

### 3.5 Avenues de recherches futures

Suite aux limites énumérées plus avant, nous proposons quelques pistes pour des études à venir. Dans une de celles-ci, les parents pourraient être mis à contribution comme informateurs du fonctionnement social du jeune et de la qualité de leur relation avec ce dernier. Disposer ainsi des perceptions du parent permettrait de valider les conclusions obtenues dans cette étude et d'apprécier l'écart possible entre la perception que les deux partenaires ont de leurs relations mutuelles.

Comme nous l'avons évoqué un peu plus avant, il serait hautement pertinent de mener une étude utilisant un devis longitudinal pour tenter de saisir la dynamique de l'évolution du soutien des parents et des pairs des jeunes présentant un biais d'auto-évaluation de compétence sociale. Une telle étude permettrait de mettre à jour la possible interdépendance entre le soutien social et les perceptions de compétence sociale des jeunes.

Un autre intérêt d'une telle étude longitudinale serait d'évaluer la stabilité du biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale au fil des ans. A première vue, on

pourrait penser que les nombreux changements dans les relations entre pairs au début de l'adolescence ont un impact sur la capacité des adolescents à bien évaluer leur compétence sociale. Il serait alors raisonnable de penser que l'incidence du biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale augmente à l'adolescence. En même temps, les études dans le domaine des biais d'auto-évaluation de compétence scolaire suggèrent que les biais d'auto-évaluation s'installent assez tôt dans le cheminement scolaire de l'élève et présentent une relative stabilité dans le temps (Larouche, 2012; Vaillancourt, 2013). L'étude longitudinale proposée permettrait ainsi de vérifier cette question dans le domaine social.

Une autre question que permettrait d'explorer une telle étude concerne la généralisation des biais d'auto-évaluation dans plusieurs domaines. L'étude de Leduc et Bouffard (en révision) a indiqué un lien positif, mais faible entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale et celui de compétence scolaire alors que l'étude de Larouche et al. (2008) a montré que les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire exprimaient aussi un biais négatif de perception de leur compétence sociale. Ces derniers travaux suggèrent que les perceptions négatives et erronées de sa compétence sociale pourraient ne pas être indépendantes de perceptions de compétence semblables dans le domaine scolaire et soulèvent l'idée d'une possible généralisation des biais d'auto-évaluation entre divers domaines de compétence. Selon Flook, Repetti et Ullman (2005) de même que Guay et ses collaborateurs (1999), c'est ce que les élèves vivent au plan social qui influence leurs perceptions de compétence scolaire. Selon cette position, le biais d'auto-évaluation au plan social s'installerait avant celui au plan scolaire. Si c'est bien le cas, et ceci mériterait d'être vérifié dans une étude future, la présence d'un biais négatif d'auto-évaluation dans un domaine pourrait conduire à développer un biais semblable dans d'autres domaines.

Enfin, dans une étude longitudinale de trois ans, Vaillancourt, Bouffard, & Langlois-Mayer (2014) ont montré à l'aide d'analyses de trajectoires jointes une interdépendance élevée dans l'évolution d'un biais très négatif d'auto-évaluation de compétence scolaire et des distorsions cognitives. En outre, selon les scores d'estime de soi et d'anxiété d'évaluation des jeunes, ceux chez qui la présence d'un biais très négatif d'évaluation de leur compétence était jumelée à des distorsions cognitives élevées étaient au dernier temps de mesure moins bien adaptés que ceux qui présentaient un seul des phénomènes, qui à leur tour l'étaient moins que ceux qui n'en présentaient aucun. Les auteures ont conclu qu'entretenir de manière durable un biais négatif d'évaluation de compétence scolaire tout en commettant de fréquentes distorsions cognitives serait un facteur de risque dans l'adaptation des jeunes. Une étude longitudinale de la relation entre le biais d'auto-évaluation de compétence sociale et les distorsions cognitives mériterait d'être développée afin d'examiner le rôle de ces dernières dans la dynamique du biais d'auto-évaluation de compétence sociale.

### 3.6 Implications et retombées pratiques

Les résultats de l'étude réalisée aux fins de cet essai permettent d'améliorer notre compréhension du biais d'auto-évaluation de sa compétence sociale et mettent encore une fois en évidence que les pairs sont des acteurs de première importance dans l'adaptation sociale des jeunes, y compris chez ceux aux prises avec un biais négatif d'auto-évaluation de compétence sociale. En ce sens, une première piste d'action serait le développement de programmes visant à informer les élèves des effets délétères des perceptions négatives de soi. Comme cela se fait dans les programmes d'intervention visant à diminuer les comportements de harcèlement et d'intimidation, de telles interventions permettraient de sensibiliser les adolescents à ce que vivent leurs camarades manifestant des difficultés d'acceptation sociale, de les amener à se

questionner sur la contribution de leurs comportements et attitudes dans ces difficultés et d'avoir un rôle plus actif auprès d'eux.

Une deuxième piste d'action concernerait la participation de ces jeunes à des activités parascolaires organisées dans les écoles secondaires. Selon Mahoney, Cairns et Farmer (2003), il existe une association positive et réciproque entre la participation aux activités parascolaires et les compétences interpersonnelles. Ils observent d'ailleurs que l'impact des activités parascolaires est plus bénéfique pour les élèves ayant un score faible de compétence interpersonnelle que pour ceux ayant un score moyen ou élevé de compétence interpersonnelle. Il semble que l'intégration d'un jeune à un groupe favorise le développement des habiletés sociales (Mahoney et al., 2003). De plus, selon une étude récente de Viau et Poulin (2014), les activités parascolaires organisées, telle que les sports d'équipe, les troupes de théâtre ou encore les associations étudiantes, favorisent l'adaptation psychosociale. Les auteurs montrent spécifiquement que plus la participation des élèves dans ces activités perdurait dans le temps, moins ils présentaient de symptômes dépressifs. Ainsi, de la même façon, on pourrait imaginer que l'intégration d'un jeune ayant un biais négatif d'auto-évaluation de compétence sociale à un groupe d'activités parascolaires favoriserait le développement d'une vision à la fois réaliste et positive de sa compétence sociale, ce qui soutiendrait son fonctionnement. Bien évidemment, des travaux futurs pourront permettre de valider cette hypothèse.

### 3.7 Conclusion

Depuis quelques années, l'intérêt des chercheurs pour l'étude du phénomène du biais d'auto-évaluation de sa compétence s'est accru, particulièrement dans le domaine scolaire. Ce que l'on sait à ce jour, c'est que les élèves présentant un biais négatif souffrent, entre autres, d'un perfectionnisme négatif, d'une faible estime de soi,

d'isolement social et réussissent en-deçà de leurs capacités réelles. Ce qui est moins bien connu, c'est l'impact des biais d'auto-évaluation dans d'autres domaines que le domaine scolaire. L'étude conduite dans le cadre de cet essai doctoral s'est inscrite dans un effort de s'y attaquer et d'examiner le biais d'auto-évaluation dans le domaine social. Adoptant une perspective sociocognitive, nous avons considéré l'élève comme un agent actif de son développement, mais néanmoins influencé par son environnement social. Nous avons montré que, selon sa valence positive ou négative, le biais d'auto-évaluation de compétence sociale représente un facteur d'adaptation ou d'inadaptation et que les parents et les pairs sont des acteurs centraux dans l'adaptation psychosociale des jeunes.

## APPENDICE A

A.1	Éthique.....	92
A.2	Confirmation de l'approbation éthique de l'Université de Grenoble-Alpes.....	93
A.3	Lettre de présentation du projet de recherche aux directions d'école et aux Professeurs.....	94
A.4	Avis aux parents d'élèves.....	97



## **A. 1 Éthique**

Avant la collecte de données, le projet de recherche a obtenu l'approbation éthique de l'Université de Grenoble-Alpes, dont une confirmation se retrouve à l'annexe suivante. Comme la présente étude a été réalisée quelques années avant l'implantation du CERPE qui fait maintenant obligation d'obtenir un certificat d'éthique même pour les études faites à l'étranger, nous ne pouvons pas produire un tel certificat. Nous joignons cependant dans les annexes suivantes la correspondance adressée aux directions d'école, aux enseignants et aux parents des élèves, conforme aux normes éthiques en vigueur en France en 2009. Les règles suivantes ont été suivies lors de la présentation du projet aux élèves : ils ont été informés du caractère volontaire de leur participation et du fait qu'ils pouvaient décider à n'importe quel moment de se retirer du projet. Ils ont également été informés que leurs réponses resteraient strictement confidentielles et qu'elles seraient uniquement utilisées à des fins de recherche. Finalement, ils ont été avisés que leurs questionnaires respectifs seraient anonymisés en leur assignant un code alphanumériques garantissant ainsi leur anonymat. Tous les questionnaires ont maintenant été détruits. La base de données informatique toujours en ma possession est totalement anonyme.

**A. 2 Confirmation éthique de l'approbation éthique de l'Université de Grenoble-Alpes**



Grenoble, le 12 novembre 2015

Pascal Pansu  
Professeur de Psychologie sociale de l'éducation  
Université Pierre Mendès France, UFR SHS,  
1251 Avenue Centrale, BP 47  
38040 Grenoble cedex 9  
Tél: (+33) (0)4 56 52 85 02

---

Pr. Thérèse Bouffard, Ph.D  
Professeure titulaire  
Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal  
C. P. 8888, succursale centre-ville, Montréal,  
Québec, CANADA H3C 3P8

Madame Karine Bedard

Pour faire suite à votre demande, je vous confirme que l'étude que vous avez conduite à Grenoble sous ma responsabilité scientifique en 2009 l'a été dans le cadre d'une convention officielle entre le rectorat de Grenoble et l'inspection académique de l'Isère dans le respect des règles éthiques en vigueur à cette période.  
Très cordialement

Professeur Pascal Pansu

### **A.3 Lettre de présentation du projet de recherche aux directions d'école et aux professeurs**

Monsieur, Madame,

Dans la présente, je sollicite votre collaboration à une étude dont la visée est de répondre aux préoccupations d'un programme de recherche franco-québécois. Cette étude s'effectue au sein de deux unités de recherche, une québécoise et l'autre française. Du côté du Québec, « l'Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires » (URAMAS) de l'UQAM (Université du Québec à Montréal) dirigée par Thérèse Bouffard s'intéresse, entre autres, aux répercussions qu'ont les perceptions de soi des élèves (comme le biais d'évaluation des compétences, c'est à dire le fait que l'enfant sous-estime ou surestime ses compétences) dans leur adaptation psychosociale. Du côté français, l'équipe « Perspectives Sociocognitives, Apprentissages et Conduites Sociales » dirigée par Pascal Pansu du laboratoire des Sciences de l'Education (EA-602) de l'UPMF (Université Pierre Mendès-France) de Grenoble vise à analyser les déterminants et mécanismes qui conditionnent l'élaboration des représentations de soi. Le projet, supervisé par Thérèse Bouffard et Pascal Pansu, portera sur l'étude des répercussions du biais négatif d'évaluation de ses compétences sociales chez les collégiens.

Le biais d'évaluation est défini comme étant l'écart entre les perceptions que l'élève a de ses compétences sociales et ses compétences effectives. Les études menées par Thérèse Bouffard et ses collaborateurs sur cette question ont montré que comparés aux enfants présentant un biais positif ou ne présentant aucun biais, ceux affectés par un biais négatif rapportent une faible estime de soi, peu de confiance en soi et peu d'affects positifs. Aussi, les élèves sous-évaluant leur compétence sociale ont le

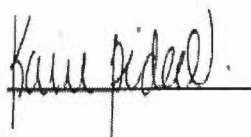
sentiment d'être moins bien intégré et de ne pas avoir leur place dans leur classe; ceci peut en venir à affecter leur fonctionnement scolaire.

À ce jour, peu d'études ont cherché à documenter l'effet de ce biais. Pourtant, les résultats énoncés ci-dessus sont particulièrement intéressants et prometteurs. Jusqu'à maintenant, nos travaux de recherche ont principalement porté sur des élèves du primaire et nous voulons maintenant mieux comprendre le phénomène en l'examinant cette fois-ci chez des adolescents. Parce qu'ils sont à une période de leur vie où il y a une augmentation du besoin de s'identifier et de se conformer à ses pairs, il nous paraît que les adolescents se croyant incapables d'établir des rapports sociaux positifs avec leurs semblables sont plus à risque de vivre de nombreux problèmes psychosociaux.

Nous chercherons notamment à savoir si les jeunes sous-évaluant leurs compétences sociales présentent plus de délinquance, de problèmes intériorisés, d'anxiété sociale et d'évitement social que les autres. De plus, nous nous intéressons au type de besoin de relation sociale qui caractérise ces jeunes, à savoir si leur besoin de relation sociale se fonde sur une compensation d'un déficit relationnel vécu en plus bas âge ou si plutôt, ce besoin aurait comme visée le développement et l'accroissement personnel.

Cette recherche nécessite un recueil de données auprès de collégiens qui débutera au mois d'octobre. Il s'agira dans ce cadre d'administrer collectivement aux élèves un questionnaire. Les passations s'effectueront en une séance d'une durée moyenne de trente minutes par classe. Les résultats seront traités de manière confidentielle. Afin de mener à bien ce travail, nous vous demandons s'il serait possible de passer dans quelques-unes de vos classes. Un retour sur les résultats de notre recherche est envisagé auprès vous, et nous nous engageons d'ores et déjà à vous transmettre, si vous le souhaitez, un résumé écrit des conclusions de notre travail.

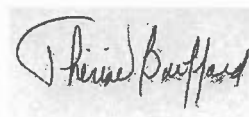
En espérant que notre demande retienne votre attention, n'hésitez pas à nous contacter si vous souhaitez obtenir des précisions concernant ce projet. Je vous prie de recevoir, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.



Karine Bédard  
Doctorante en Psychologie  
Laboratoire des Sciences  
De l'éducation  
UPMF  
Tel : 06 14 06 19 40



Pascal Pansu  
Professeur  
Laboratoire des Sciences  
de l'Éducation  
UPMF  
Tel : 04 56 52 85 02



Thérèse Bouffard  
Professeure  
Département de  
de psychologie  
UQAM

#### **A. 4 Avis aux parents d'élèves**

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante à l'Université du Québec à Montréal, je réalise un projet de recherche sur les répercussions du biais négatif que présentent les élèves dans l'évaluation de leur compétence en collaboration avec le laboratoire des Sciences de l'Éducation à l'Université de Grenoble. Pour cela, je dois rencontrer un maximum d'élèves. La tâche demandée consistera simplement à remplir individuellement un questionnaire strictement confidentiel et dont la durée est d'environ 30 minutes.

Si vous ne souhaitez pas que votre enfant participe à cette étude, je vous remercie de bien vouloir en informer le proviseur par écrit, pour le vendredi 18 novembre.

Je vous remercie par avance.

Karine BEDARD - Doctorante en psychologie

## APPENDICE B

B.1	Classement sociométrique.....	99
B.2	Questionnaire « semblable à moi ».....	100
B.3	Questionnaire sur l'évitement et l'anxiété sociale.....	103
B.4	Questionnaire sur les symptômes dépressifs.....	104

## B.1 Classement sociométrique

Pour chacun des élèves de la liste, encercle le chiffre qui dit à quel point tu accepterais de jouer ou de faire des activités avec cette personne.

<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**J'accepterais de faire des activités avec...**

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5
24.	1	2	3	4	5
25.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5



## **B.2 Questionnaire « Semblable à moi »**

- comprend 8 énoncés mesurant la perception d'acceptation sociale (Q7, Q10, Q15, Q17, Q20, Q22, Q29, Q31)
- Comprend 23 énoncés mesurant la qualité du soutien social :
  - Le soutien des parents (Q1, Q3, Q9, Q11, Q13, Q18, Q27; Q6, Q14, Q16, Q19, Q23, Q26)
  - Le soutien des pairs (Q2, Q8, Q24, Q30; Q4, Q5, Q12, Q21, Q25, Q28)

Indique à quel point les énoncés suivants sont semblables à toi.

### SEMBLABLE À MOI

<b>1. Pas du tout</b>	<b>2. Un peu</b>
---------------------------	----------------------

<b>3. Plutôt</b>	<b>4. Vraiment</b>
------------------	--------------------

### Cet élève...

1.	1	2	sent que ses parents l'aiment tel qu'il est.	3	4
2.	1	2	a des amis sur qui il peut toujours compter.	3	4
3.	1	2	a des parents qui le comprennent vraiment.	3	4
4.	1	2	trouve que ses amis l'encouragent même s'il fait des choses que ceux-ci n'aiment pas.	3	4
5.	1	2	trouve que ses bons amis ne l'écoutent pas quand il est triste ou fâché.	3	4
6.	1	2	sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient	3	4
7.	1	2	ne se sent pas accepté par les autres de son âge.	3	4
8.	1	2	trouve que ses bons amis s'intéressent à ses sentiments.	3	4
9.	1	2	a des parents qui semblent considérer que ce qu'il fait est important.	3	4
10.	1	2	trouve que c'est facile de se faire des amis.	3	4
11.	1	2	a des parents qui s'intéressent à ses sentiments	3	4
12.	1	2	sent que s'il a des idées différentes des autres, ses amis le rejeteront.	3	4
13.	1	2	a des parents qui le traitent habituellement comme une personne qui compte vraiment	3	4
14.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	3	4

## SEMBLABLE À MOI

<b>1. Pas du tout</b>	<b>2. Un peu</b>
-----------------------	------------------

<b>3. Plutôt</b>	<b>4. Vraiment</b>
------------------	--------------------

## Cet élève...

15.	1	2	sent que sa manière d'être déplaît aux autres de son âge.	3	4
16.	1	2	a des parents qui l'encouragent seulement quand il fait des choses qu'ils aiment.	3	4
17.	1	2	a beaucoup d'amis.	3	4
18.	1	2	a des parents qui ne semblent pas intéressés à l'entendre parler de ses sentiments.	3	4
19.	1	2	a des parents qui sont fiers de lui seulement s'il réussit ou se comporte mieux que les autres.	3	4
20.	1	2	est quelqu'un de vraiment facile à aimer.	3	4
21.	1	2	a des amis qui l'acceptent seulement s'ils approuvent ses comportements.	3	4
22.	1	2	ne se sent pas très populaire auprès des autres jeunes de son âge.	3	4
23.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	3	4
24.	1	2	a un ami intime avec qui il peut partager ses secrets.	3	4
25.	1	2	a des amis qui l'aident seulement s'ils sont complètement d'accord avec ce qu'il fait.	3	4
26.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	3	4
27.	1	2	a des parents qui l'écoutent quand il est triste ou fâché.	3	4
28.	1	2	sait qu'il peut se confier à ses amis même si ceux-ci ne partagent pas son point de vue.	3	4
29.	1	2	sent qu'il a les mêmes valeurs, intérêts et préoccupations que les autres de son âge.	3	4
30.	1	2	trouve que ses bons amis le comprennent vraiment.	3	4
31.	1	2	sent qu'il dérange quand il arrive dans un groupe de jeunes de son âge.	3	4

### B.3 Questionnaire sur l'anxiété sociale et l'évitement social

- comprend 6 énoncés mesurant l'anxiété sociale (Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12)
- comprend 6 énoncés mesurant l'évitement social (Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11)

\*\*\*\*\*

**Indique ton degré d'accord avec chacun des énoncés.**

1	2	3	4	5
Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1.  | Quand j'ai le choix, j'aime mieux faire les choses seul plutôt qu'avec d'autres jeunes.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Quand les autres jeunes me regardent faire quelque chose, je deviens nerveux.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | J'aime vraiment faire des choses avec les autres jeunes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Je m'inquiète beaucoup de ce que les autres jeunes pensent de moi                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | J'essaie souvent de me tenir loin des autres jeunes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Je ne me sens pas très détendu avec les autres jeunes jusqu'à ce que je les connaisse vraiment bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | La plupart du temps, j'aime mieux faire les choses avec les autres jeunes plutôt que seul.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | J'ai souvent peur d'avoir l'air ridicule ou stupide devant les autres jeunes                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | La plupart du temps, j'aime être avec les autres jeunes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Habituellement, je me sens nerveux lorsque je rencontre quelqu'un pour la première fois.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | C'est quand je suis avec les autres que j'ai le plus de plaisir.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Je m'inquiète souvent de dire ou faire des choses incorrectes quand je suis avec d'autres jeunes.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## B.4 Questionnaire sur les symptômes dépressifs

- comprend 20 énoncés mesurant les symptômes dépressifs

\*\*\*\*\*

**Indique à quelle fréquence tu t'es senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine.**

1	2	3	4
Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

- |     |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | J'étais embêté(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.  | Je n'ai pas eu envie de manger; je n'avais pas beaucoup d'appétit.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.  | Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.  | Je me sentais aussi bon que les autres gens.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.  | J'avais de la difficulté à me concentrer sur les choses que je faisais.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.  | Je me sentais déprimé(e).   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.  | Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.  | J'avais de l'espoir face à l'avenir.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.  | Je pensais que ma vie était un échec.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | J'étais craintif(ve).   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | J'avais un sommeil agité.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Je me sentais heureux (se).   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Je parlais moins que d'habitude.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Je me sentais seul(e).  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Les gens étaient peu aimables avec moi.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Je prenais plaisir à la vie.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | J'ai beaucoup pleuré.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Je me sentais triste.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | J'avais l'impression que les gens ne m'aimaient pas.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | J'avais du mal à commencer ma journée.  | 1 | 2 | 3 | 4 |

## RÉFÉRENCES

(Introduction et discussion générale)

- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 71-76.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Angold, A. (1988). Childhood and adolescent depression: 1. Epidemiological and aetiological aspects. *British Journal of Psychiatry*, 152(5), 601-617.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Arnett, J. J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental review*, 12(4), 339-373.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Asher, S. R. and Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449. doi: [10.1037/0012-1649.22.4.444](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.444).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood, NJ. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baron, P. (1986). Egocentrism and depressive symptomatology in adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1(4), 431-437.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Oxford, England: International Universities Press.
- Bédard, K., Dupras, G., Lengelé, A., & Bouffard, T. (2008). Caractéristiques des enfants présentant un biais d'évaluation négatif dans un ou plusieurs domaines. Poster presented at the Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières, Québec.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 315-342): Springer US.
- Benoit, A., Lacourse, E., & Claes, M. (2013). Pubertal timing and depressive symptoms in late adolescence : The moderating role of individual, peer, and parental factors. *Developmental and Psychopathology*, 25(2), 455-471.
- Berndt, T. J. (1989). Friendships in childhood and adolescence. In W. Damon (Ed.), *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Child development today and tomorrow* (pp. 332-348). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bogard, K. L. (2005). Affluent adolescents, depression, and drug use: The role of adults in their lives. *Adolescence*, 40(158), 281-306.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.

- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 31-46.
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible pour l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 117-140.
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachieving children. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 215-235.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221-229.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2013). Can friends protect genetically vulnerable children from depression? *Development and psychopathology*, 25(2), 277-289.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.  
doi: [10.1023/A:1020863730902](https://doi.org/10.1023/A:1020863730902).
- Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J. S., & Vitaro, F. (2005). Relations with Parents and with Peers, Temperament, and Trajectories of Depressed Mood During Early Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 579-594.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, Fr. and Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and non-aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305-320.



- Brière, F. N., Archambault, K., & Janosz, M. (2013). Reciprocal prospective associations between depressive symptoms and perceived relationship with parents in early adolescence. *Canadian Journal of Psychiatry/La Revue canadienne de psychiatrie*, 58(3), 169-176.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B., von Bank, H., & Steiberg, L. (2008). Smoke in the Looking Glass: Effects of Discordance Between Self- and Peer Rated Crowd Affiliation on Adolescent Anxiety, Depression and Self-feelings, *Journal of Youth Adolescence*, 37(10), 1163-1177.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). New York: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D. and Underwood, M. (2011). Peer relationships as a development context. In M. Underwood & L. Rosen (Eds.) *Social development*, 153-179. New York: Guilford.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 217-231). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cantin, S. (2003). *Changements dans le réseau de soutien social et la perception de soi des élèves lors de la transition primaire-secondaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570.

- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health : Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly* 53(4), 578-602.
- Cheng, C. (1997). Role of perceived social support on depression in Chinese adolescents: A prospective study examining the buffering model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(9), 800-820.
- Cheng, S. T. & Chan, C. M. A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Journal of Personality and Individual Differences*, 37(2), 1359-1369. doi: [10.1016/j.paid.2004.01.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.006).
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.
- Cillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D. (2004). Social Skills and Interpersonal Perception. In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355-374). Blackwell Publishing.
- Claes, M. (1994). Le réseau social des adolescents: proximité des relations et adaptation personnelle. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 21, 5-22.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003) Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Hoffman, K. (1998). Are cognitive errors of underestimation predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 481-496.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships* 4(1), 1-14.

- Compas, B.E (1997). Depression in children and adolescents. In E.J. Mash & L.G Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders (3<sup>rd</sup> edition)*. New York, NY: Guilford Press.
- Connelly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with social self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Cooley, C. H. (2009)/(1902). *Human nature and the social order* (7e impression, 2009). NY: Shocken Books.
- Côté, S., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2014). The Mediating Effect of Scholastic Competence Evaluation Bias on the Relationship between Parental Emotional Support and Academic Functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 415-434.
- Crockett, L. J., Carlo, G., Wolff, J. M., & Hope, M. O. (2013). The role of pubertal timing and temperamental vulnerability in adolescents' internalizing symptoms. *Development and Psychopathology*, 25, 377-389.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, Special Early adolescent transitions: Longitudinal analyses of biological, psychological, and social interactions*, 9(3), 181-210.
- Damon, W., and Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- David, C. & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36 (3), 383-405.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.

- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691-706.
- Denoncourt, I. (2005). Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal.
- Dobson, K.S. (1989) Real and perceived interpersonal responses to subclinically anxious and depressed targets. *Cognitive Therapy and Research, 13* (1), 37-47.
- Dolcini, M. M., Coh, L. D., Adler, N. E., Millstein, S. G., Irwin, C. E., Kegeles, S. M., & Stone, G. C. (1989). Adolescent egocentrism and feelings of invulnerability: Are they related? *Journal of early adolescence, 9*, 1989, 409-418.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559-584.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C. and Freitas, A.L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development, 69*, 1074-1091. doi: [10.2307/1132363](https://doi.org/10.2307/1132363).
- Doyle, A. B., Moretti, M. M., Brendgen, M., & Bukowski, W. (2003). Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ. Division de l'enfance et de l'adolescence, Santé Canada Ottawa, Canada.
- DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescence: from stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescence, 20*, 5-11.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development, 62*, 583-599.
- Dunn, S. E., Putallaz, M., Sheppard, B. H., & Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology, 79*(4), 467-473.
- Dupras, Geneviève (2012). *L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien*

*social perçu*. Thèse de doctorat non publiée : Université du Québec à Montréal.

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3, 139-186.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. J. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1982). Piagetian psychology and practice of child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, 435-445.
- Elkind, D. (1985). Cognitive development and adolescent disabilities. *Journal of Adolescent Health Care*, 6, 84-89.
- Enright, R. D., Lapsley, D. K., & Shukla, D. G. (1979). Adolescent egocentrism in early and late adolescence. *Adolescence*, 14, 687-695.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 25, 17-31.
- Estell, D.B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50, 325-339.
- Feiring, C., & Taska, L. S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 317-373). Oxford, England: John Wiley.
- Fenzel, L. M., & Blyth, D. A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. *Journal of Early Adolescence*, 6(4), 315-329.

- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.
- Fleury-Roy, M. H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161.
- Flook, L., Rpetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.41-65) New York: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D., (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Galanaki, E. P. (2001). The imaginary audience and the personal fable: A pilot study of the two manifestations of adolescent egocentrism. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8, 411-443.
- Galanaki, E. P. (2012). The imaginary audience and the personal fable: A test of Elkind's theory of adolescent egocentrism. *Psychology*, 3, 457-466.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. W. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(12), 1657-1664.
- Ge, X., Conger, R. D., Elder Jr, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404-417.
- Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M., & van Aken, M.A. (2002). The imaginary audience and personal fable: Factor analyses and concurrent validity of the New Look measures. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 193-215.

- Greene, K., Krcmar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L., & Hale, J. L. (2000). Targeting adolescent risk-taking behaviors: The contribution of egocentrism and sensation-seeking. *Journal of Adolescence*, 23(4), 439-461. doi: <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1006/jado.2000.0330>
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115.
- Gurtner, J. L., Monnard, I., & Ntamakiliro, L. (2000). *Évolution des composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*. Rapport de recherche, Université de Fribourg, Suisse. Département des sciences de l'éducation.
- Hammen, C. & Rudolph, K.D. (2003). Childhood mood disorders. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology (2<sup>nd</sup> edition)*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E. M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 275-386). NY: John Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children and Adolescents*. University of Denver, Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls et A. G. Greenwald (éds.), *Psychological Perspectives on the Self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and meditational role of global self-worth in children. Dans N. Eisenberg (éd.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). NY: John Wiley.
- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Manuel non publié, University of Denver, CO.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian (éds), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans R. F. Baumeister (éd.), *Self esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-111). NY: Plenum Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2<sup>nd</sup> edition)*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. & Marold, D. B. (1993). The directionality of the link between self-esteem and affect: Beyond casual modeling. Dans D. Cicchetti et S. L. Toth (éds), *Rochester Symposium on Developmental Psychology: Disorders and dysfunctions of the self* (Vol. 5, pp. 333-370). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Development analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333—347.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243.
- Hoffman, K.B., Cole, D.A., Martin, J.M., Tram, J. & Seroczynski, A.D. (2000). Are the discrepancies between self- and others appraisals of competence predictive



- of reflective of depressive symptoms in children and adolescents: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 651-662.
- Holmbeck, G. N., Crossman, R. E., Wandrei, M. L., & Gasiewski, E. (1994). Cognitive development, egocentrism, self-esteem, and adolescent contraceptive knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(2), 169-193.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91). Springer US.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 361-387.
- James, W. (1962)/(1842). *Psychology : The briefer course*. NY: Collier.
- Joireman, J. A., Parott, L., & Hammersla, J. (2002). Empathy and the self-absorption paradox : Support for the distinction between self-rumination and self-reflection. *Self and Identity*, 1, 53-56.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 387-401). New York: Springer US.
- Kamboukos, D., Alvarez, E., Totura, C., Santa Lucia, R., Gesten, E., & Gadd, R. (2002, avril). *The relationship among social support, family environment, and self perceptions of competence in early adolescence*. Communication par affiche présentée au IX<sup>e</sup> Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans, LA.
- Kaplan, H. B. & Lin, C. (2000). Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior. *Journal of Early Adolescence*, 20, 150-177. doi: [10.1177/0272431600020002003](https://doi.org/10.1177/0272431600020002003).
- Kashani, J. H., Canfield, L. A., Borduin, C. M., Soltys, S. M., & Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support. Impact on children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(6), 819-823.

- Kelly, K. M., Jones, W. H., & Adams, J. M. (2002). Using the imaginary audience scale as a measure of social anxiety in young adults. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 896-914.
- Kistner, J.A., David-Ferdon, C.F., Repper, K.K., & Joiner Jr., T. E. (2006). Bias and accuracy of children's perceptions of peer acceptance: Prospective associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 349-361.
- Ladd, G.W., & Crick, N.R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions, and feelings in the peer culture. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 1-44). Greenwich, CT. JAI Press.
- Lambert, L. & Seidman, E. (2002, avril). *Family process trajectories and well-being among urban early adolescents*. Communication par affiche présentée au IXe Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans.
- Larouche, M.-N. (2012). *Illusion d'incompétence, intégration sociale et mécanisme de comparaison chez l'élève du primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Larouche, M.-N., Galand, B. & Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, Vol. 2: Contextual influences on adolescent development (3<sup>rd</sup> ed.) (pp.3-42). Hoboken, NJ, US John Wiley & Sons Inc.
- Lee, A., Hankin, B. L., Mermelstein, R. J. (2010). Perceived Social Competence, Negative Social Interactions, and Negative Cognitive Style Predict Depressive Symptoms During Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 603-615.
- Leduc, C. & Bouffard, T. (en revision). The impact of biased self-evaluations of scholastic and social competence on academic and social functioning. *Learning and Individual Differences*.
- Leon-Fedlner, E., Reardon, L., Hayward, C., & Smith, R. (2008). The relation between puberty and adolescent anxiety: Theory and evidence. *Anxiety in*

*health behaviors and physical illness* (pp. 155-179). New York: Springer Science + Business Media.

- Leonard, C. P., & Elias, M. J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. *Prevention in Human Services, 10*(2), 39-57.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology, 29*, 811-818.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J., & Milevsky, A. (2005). *Social Development 14*(3), 398-420.
- Licitra-Kleckler, D. M., & Waas, G. A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents: The role of peers and family. *Journal of Adolescent Research, 8*, 381-402.
- Lifrak, P. D., McKay, J. R., Rostain, A., Alterman, A. I., & O'Brien, C. P. (1997). Relationship of perceived competencies, perceived social support, and gender to substance use in young adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(7), 933-940.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition : Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 162-199.
- Macek, P., & JezekMasary, S. (2002, avril). *Assessment of parents and peers during adolescence: The relationship to self system*. Communication par affiche présentée au IXe Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans.
- Macoby, E. E. (1990). Gender and relationships : a developmental account. *The American Psychologist, 45*, 513-520.
- Mahoney, J. L., & Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 409-418.

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Marcotte, G, Marcotte, D., & Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- Markus, H., Cross, S. E., & Wurf, E. (1990). The role of self-esteem in competence. Dans R. L. Sternberg et J. Kooligan, Jr. (eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into the middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 108-120.
- McElhaney, K. B., Antonishak, J. and Allen, J. P. (2008). "They like me, they like me not": Popularity and adolescents' perceptions of acceptance predicting social functioning over time. *Child Development* 79, 720-731. doi: [10.1111/j.1467-8624.2008.01153.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01153.x).
- McGrath, E.P. & Repetti, R.L. (2002). A longitudinal study of children's depressive symptoms, self-perceptions, and cognitive distortions about the self. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 77-87. doi: [10.1037/0021-843X.111.1.77](https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.1.77).
- Mendle, J., Turkheimer, E., & Emery, R. (2007). Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls. *Developmental Review*, 27, 151-171.
- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology* 16(1), 58-69.
- Nada-Raja, S., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 471-485.
- Nadeau, K. (2010). *Le rôle des parents dans les relations entre pairs au début de l'adolescence: une étude observationnelle*. Essai doctoral, Université du Québec à Montréal.
- Nagamine, S. (1999). Interpersonal conflict situations: Adolescents' negotiation processes using an interpersonal negotiation strategy model: Adolescents'

- relations with their parents and friends. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 47, 218-228.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L (2000). Experience of urban youth navigating the transition to 9<sup>th</sup> grade. *Youth and Society*, 31, 387-416.
- Newman, B., & Newman, P. (2002, avril). *The contribution of a sense of peer group membership to mental health in early adolescence*. Communication par affiche présentée au IXe Congrès de la *Society for Research on Adolescence*, Nouvelle Orléans.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007a). Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241-263.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007b). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459.
- Nilsen, W., Karevold, E., Røysamb, E., Gustavson, K., & Mathiesen, K. S. (2013). Social skills and depressive symptoms across adolescence: social support as mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence*, 36, 11-20.
- Owens, T.J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391-407.
- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12(4), 420-440.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B., & Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical comments concerning "The language and thought of the child" and "Judgment and reasoning in the child"*. Cambridge, Mass. : M. I. T. Oress.
- Phillips, D. A., (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.

- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The development course of perceived competence and incompetence among competent children. In R.J. Stenberg (Ed.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Poulin, F., Nadeau, K. et Scaramella, L.V. (2012). The role of parents in young adolescents' competence with peers: An observational study of advice giving and intrusiveness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 437-462.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F. & Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Radloff, L.S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence. Special Issue: The emergence of depressive symptoms during adolescence*, 20(2), 149-166.
- Renouf, A.G. & Harter, S. (1990). Low self-worth and anger as components of the depressive experience in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 2, 293-310.
- Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2005). *The adolescent: Development, relationships and culture, 11<sup>th</sup> edition*. Auckland, New Zealand: Pearson Education New Zealand.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J., (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed.) (pp. 571-645). Hoboken' NJ, US: John Wiley & Sons.
- Rueger, S. Y., Chen, P., Jenkins, L. N., & Choe, H. J. (2014). Effects of perceived support from mothers, fathers, and teachers on depressive symptoms during the transition to middle school. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 655-670.

- Rueger, S. Y., & Malecki, C. K. (2011). Effects of Stress, Attributional Style and Perceived Parental Support on Depressive Symptoms in Early Adolescence: A Prospective Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 347-359.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23, 496-514.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 111-141.
- Scheff, T.J., Retzinger, S.M. & Ryan, M.T. (1989). Crime, violence, and self-esteem : Review and proposals. In A. M. Mecca & N. J. Smelser (Eds.). *The social importance of self-esteem* (pp.165-1999). Los Angeles : University of California Press.
- Scholte, R., van Lieshout, C., van Aken, M. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.
- Schonert-Reichl, K. A. (1994). Gender differences in depressive symptomatology and egocentrism in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 49-65.
- Seidah, A., (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence: facteurs individuels et adaptation psychosociale*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Seidah, A., & Bouffard, T. (2007). Being proud of one self as a person or being proud of one's physical appearance : What matters for feeling well in adolescence? *Social behavior and personality*, 35, 255-268.

- Silverthorn, N., & Crombie, G. (2002, avril). *Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11 : Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups*. Communication présentée au IXe Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle-Orléans.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: Aldine de Gruyler.
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., Van Cleave, E., & Bush, D. M. (1979). Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 948-967.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25.
- Slavin, L. A., & Rainer, K. L. (1990). Gender differences in emotional support and depressive symptoms among adolescents: A prospective analysis. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 407-421.
- Stephens, H. F., Kistner, J. A., Lynch, R. J. (2015). The calculation of discrepancy scores in the context of biased self-perceptions of acceptance. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 37(3), 442-453.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Takano, K., Sakamoto, S., & Tanno, Y. (2011). Ruminative and reflective forms of self-focus: Their relationships with interpersonal skills and emotional reactivity under interpersonal stress. *Personality and Individual Differences*, 51, 515-520.
- Takano, K., & Tanno, Y. (2009). Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 260-264.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144-151.



- Trapnell, P. D. & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Vaillancourt, M-E. (2013). *Biais d'évaluation de compétence scolaire, distorsions cognitives et adaptation des jeunes*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Vaillancourt, M-E, & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles, distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41, 151-160.
- Vaillancourt, M.-E., Bouffard, T., & Langlois-Mayer, M.-P. (2014). Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 16, 514-524.
- Viau, A., & Poulin, F. (2014). Youths' organized activities and adjustment in emerging adulthood : a multidimensional conception of participation. *Journal of research on adolescence*, 25(4), 652-667.
- Wall, J., Covell, K., & Macintyre, P. D. (1999) Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioral Sciences* 31(2), 63-71.
- Wang, M.-T., & Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.
- Weigel, D. J., Devereux, P., Leigh, G. K., & Ballard Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents' perceptions of support and stress : Stability and change. *Journal of Adolescent Research*, 13, 158-177.8
- Weist, M. D., Freedman, A. H., Paskewitz, D. A., Proescher, E. J., & Flahery, L. T. (1995). Urban youth under stress: Empirical identification of protective factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 705-721.
- Werner, N.E., & Silbereisen, R.K. (2003). Family relationship quality and contact with deviant peers as predictors of adolescent problem behaviors: The moderating role of gender. *Journal of Adolescent Research*, 18, 454-480.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

- Wentzel, K. & McNamara (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2015). Emotional support and expectations: From parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 129-151.
- Wheeler, V.A. & Ladd, C.W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805
- Whitton, S.W., Larson, J. J., & Hauser, S. T. (2008). Depressive symptoms and bias in perceived social competence among young adults. *Journal of Clinical Psychology*, 64 (7), 791-805.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32(5), 277-283.